



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**



MARCELO LEAL LIMA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Porto Velho - RO

2016

MARCELO LEAL LIMA

**OS DESAFIOS DO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Odete Burgeile

Linha de Pesquisa: Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens

Porto Velho - RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

L732d

Lima, Marcelo Leal

Os desafios do Ensino de Inglês para fins específicos a distância: um estudo de caso./Marcelo Leal Lima. Porto Velho, Rondônia, 2016.
125 f.

Orientadora: Dr.^a Odete Burgeile

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas.

1.Atuação de professores na EaD. 2. Educação a distância. 3. Ensino de Inglês para fins específicos. 4. Letramento digital. I. Burgeile, Odete. II. Título.

CDU: 811.111:37.018.43


Bibliotecária Responsável: Cristiane Marina T. Girard CRB11/897

MARCELO LEAL LIMA


**OS DESAFIOS DO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS A DISTÂNCIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal de Rondônia como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Letras.

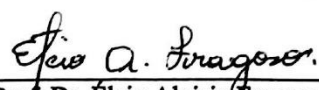
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Odete Burgette (Orientadora)
Orientadora
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)



Prof.ª Dra. Andréa Moraes da Costa
Membro Externo
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)



Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso
Membro Interno
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Porto Velho - RO
2016

Aos meus pais, Regina e Francisco.

Aos meus irmãos, José e Bruna.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR, pela oportunidade proporcionada tanto de estudar, bem como trabalhar nessa instituição. Nesses dois anos de estudo e trabalho foi muito gratificante amadurecer pessoal, profissional e academicamente.

À professora Dra. Odete Burgeile, pela preciosa orientação, atenção e paciência.

Aos professores da banca examinadora Dr. Élcio Aloisio Fragoso e Dra. Andréa Moraes da Costa, pelas contribuições e atenção dirigida.

Às professoras entrevistadas que concordaram em participar da presente pesquisa.

Aos professores e professoras do Mestrado Acadêmico em Letras.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado Acadêmico em Letras. Muito obrigado pela acolhida, a amizade sincera, a união, a compreensão e os nossos encontros calorosos regados a um bom café.

Ao meu amigo Werley, que esteve presente comigo nessa fase em que estive tão ocupado.

Aos meus amigos e amigas da UNIR, pela amizade e os gestos de generosidade.

A minha família, por ter me apoiado desde o momento em que decidi ir embora do Acre e me reterritorializar em Rondônia. Mesmo de longe, a minha inspiração veio de vocês que sempre acreditaram nos meus sonhos.

*[...] “Ó Mestre, fazei com que eu procure mais
consolar, que ser consolado;
Compreender, que ser compreendido;
Amar, que ser amado;
Pois é dando que se recebe;
É perdoando, que se é perdoado;” [...]*
(São Francisco de Assis)

LIMA, Marcelo Leal. *Os desafios do ensino de inglês para fins específicos a distância: um estudo de caso*. 2016. 125 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o ensino de língua inglesa instrumental no contexto a distância, em cursos técnicos, numa escola pública. O estudo é relevante porque na era da informação a que estamos situados é crucial o uso e a aplicabilidade das novas tecnologias no ensino de línguas, de modo a democratizar o ensino e potencializar a aprendizagem desse idioma. Assim, os objetivos da presente pesquisa foram o de otimizar o ensino da língua inglesa a distância e investigar as percepções das professoras de inglês instrumental sobre o ensino-aprendizagem dessa língua nessa modalidade. A pesquisa, de caráter exploratório, do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário sobre a atuação docente no ensino a distância, além da observação e análise das aulas na EaD. Entre os autores que embasaram o estudo estão, Soares (1999; 2002; 2006), Street (1995), Buzato (2007; 2008) Marcuschi (2001), Xavier (2002) e Medeiros (2014) para a fundamentação sobre o letramento digital; quanto à abordagem instrumental da língua inglesa, a pesquisa foi baseada em Paltridge (2013), Basturkmen (2008; 2010), Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2008) e Celani (2009). Os resultados evidenciaram que as percepções das professoras, com a experiência de ensinar a língua inglesa para fins específicos, fizeram com que elas repensassem as próprias práticas no contexto a distância, a partir do letramento digital. Diante desse cenário, ficou evidente a necessidade de implementar na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida cursos de formação continuada para os professores e professoras, com foco nos recursos do ensino a distância. Além disso, seria interessante o desenvolvimento de um estudo que focalize a interação entre tutores presenciais e a distância com os estudantes nesse contexto, com vistas à aprendizagem significativa.

Palavras-Chave: 1. Atuação de professores na EaD. 2. Educação a Distância. 3. Ensino de Inglês para Fins Específicos. 4. Letramento Digital.

LIMA, Marcelo Leal. *The challenges of English teaching for specific purposes at distance: a case study*. 2016. 125 p. Thesis (Academic Master's degree in Language) – Language Department, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

ABSTRACT

This paper presents a study about the teaching of English for specific purposes at distance context, in technical courses at a public school. The study is relevant because, in the information age that we are situated, it is crucial the use and applicability of new technologies in languages teaching, in order to democratize education and enhance learning of a such language. Thus, the objectives of the present research were to optimize the teaching of English language at a distance, and to investigate the perceptions of English for specific purposes teachers about teaching-learning of this language in this modality. The research, exploratory, case study type, qualitative approach, they were used as instruments for collecting data: a questionnaire on teaching practice at distance, as well as the observation and analysis of classes at distance education. Among the authors that supported the study are, Soares (1999; 2002; 2006), Street (1995), Buzato (2007; 2008) Marcuschi (2001), Xavier (2002), and Medeiros (2014) to providing a basis for digital literacy; concerning the English for specific purposes approach, the research was based on Paltridge (2013), Basturkmen (2008; 2010), Hutchinson and Waters (1987), Ramos (2008), and Celani (2009). The results showed that the perceptions of the teachers with the experience of teaching English language for specific purposes, made them rethink their own practices at distance context, from the digital literacy. Given this scenario, it became apparent the need to implement in the institution where the research was developed continuing in-school trainings for teachers, with focus on resources of the distance teaching. In addition, it would be interesting the development of a study that focuses on the interaction among offline, and online tutors with the students in this context.

Keywords: 1. Teachers' practice at Distance Education. 2. Distance Education. 3. English for Specific Purposes. 4. Digital Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Inglês Instrumental: o estado da Arte	38
Quadro 2: Os sujeitos da EaD	49
Quadro 3: Objetivo geral, objetivos específicos e ementa da disciplina Inglês Instrumental para a área de meio ambiente	57
Quadro 4: Ementa da disciplina Inglês Instrumental para a área de informática	58
Quadro 5: Os sujeitos da pesquisa, o curso e o ano a qual foi ofertada a disciplina Inglês Instrumental	58
Quadro 6: Concepções de língua-linguagem e aprendizagem de IFE.....	70
Quadro 7: Os desafios de se ensinar IFE a distância: a percepção das professoras.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

DLE – Departamento de Línguas Estrangeiras

EaD – Educação a Distância

ESP – *English for Specific Purposes*

IFE – Inglês para fins específicos

JSLW – Journal of Second Language Writing

LD – Letramento Digital

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LIE – Laboratório de Informática Educativa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ufac – Universidade Federal do Acre

Uff – Universidade Federal Fluminense

UnB – Universidade de Brasília

Unir – Universidade Federal de Rondônia

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Letramento: algumas considerações	16
2.2 O letramento digital: diferentes concepções	20
2.3 O LD e os PCNEM	25
2.4 O letramento digital e a formação de professores.....	29
3. INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DEFINIÇÃO E CAMINHOS PERCORRIDOS ...	33
3.1 Leitura em língua inglesa: o papel do professor	39
3.2 As características do IFE	40
3.3 A formação de professores para o contexto instrumental.....	42
4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	43
4.1 Os sujeitos da EaD	48
4.2 Qualidade em EaD	51
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	54
5.1 O estudo de caso	54
5.2 O contexto de pesquisa	56
5.3 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	58
5.4 Instrumentos para a coleta de dados	59
5.5 Procedimentos para a análise de dados	59
6. OS DESAFIOS DE SE ENSINAR INGLÊS INSTRUMENTAL A DISTÂNCIA.....	61
6.1 Concepções de língua-linguagem e aprendizagem de inglês para fins específicos	62
6.2 Planejamento das aulas	71
6.3 Escolha de materiais didáticos	77
6.4 Procedimentos para o ensino: desafios	80
6.5 Formação para atuar na EaD	95
6.6 Avaliação: como pode ser o perfil docente.....	99
6.7 Interação na EaD	103
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: ATUAÇÃO DOCENTE NA EAD	120
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	123

1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo, o ensino de língua inglesa mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação – TIC tem me despertado interesse, posto que as novas tecnologias têm transformado o nosso dia-a-dia, tornando-o muito mais prático em tudo que fazemos e têm ampliado de sobremaneira nossa esfera comunicacional. Na educação, esse impacto não poderia ser diferente.

Na época em que eu era estudante de língua inglesa, o ensino dependia do esforço, empenho e dedicação do professor em motivar bastante os estudantes. O que nem sempre era uma tarefa fácil, por tratar-se de ensinar o inglês em salas de aulas lotadas de alunos, o que tornava quase sempre impossível o acompanhamento da aprendizagem e da performance individual. As tecnologias utilizadas à época eram somente o giz e o quadro negro. A professora ia muito além, quando se esforçava para nos ensinar a oralidade, o uso da língua. Deste modo, consegui ter uma aprendizagem muito significativa, embora com poucos recursos, já que a escola não dispunha de livro didático de língua estrangeira para os alunos, somente para o professor.

Hoje temos um cenário diferente, as tecnologias avançaram e continuam a progredir e nesses tempos em que vivemos na era da informação, Paiva (2001, p.112) advoga que:

Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem-sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

Diante dessa conjuntura, no ensino de inglês com o advento da *internet*, é necessária a mudança na atitude de professores e alunos, no sentido de fazerem o uso desses recursos disponíveis no ciberespaço para potencializar a dinâmica do ensino e aprendizagem da língua estrangeira. O aluno tem que ser mais autônomo e o professor mais consciente de que não é o detentor do conhecimento, mas um mediador do processo, que colabora com a construção do conhecimento em conjunto com os aprendizes, tendo as TIC como ferramentas para auxiliarem nesse processo.

O uso das TIC implica em novos caminhos e possibilidades para o aprendizado de línguas, visto que as diferentes mídias como vídeos, textos, sons, imagens e *layouts* colaboram com um ensino mais contextualizado, isto é, o professor passa a contar com mais recursos no ensino da língua, à medida que mescla o uso dessas diferentes mídias durante as aulas. Os

estudantes, por meio da mediação tecnológica têm mais facilidade com a aquisição das habilidades de fala, leitura, escrita e compreensão oral.

A seguir, faço uma breve exposição a respeito da minha formação e trajetória profissional. Posteriormente, caracterizo o estudo que proponho realizar e apresento minhas hipóteses acerca desse empreendimento científico. Sou acreano, de Rio Branco, graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre – UFAC e especialista em Linguística e Ensino de Línguas pelo Centro Universitário Estácio, estou também concluindo uma especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

Trabalhei como professor de língua inglesa em Rio Branco, Acre. Atuei no ensino regular do nível fundamental ao médio, na educação profissional e no Centro de Estudo de Línguas, tanto na rede pública, como particular de ensino. Fui também tutor presencial no curso de Letras de uma faculdade particular, momento em que me apaixonei e me interessei pela educação a distância – EaD. Foi nessa experiência enquanto tutor que passei a acreditar no potencial da EaD para formar pessoas e realizar sonhos. Via o ensino sendo mais democrático e acessível, com acadêmicos que trabalhavam o dia todo e dedicavam-se para concluírem uma graduação e ingressarem no mercado de trabalho como professores de língua inglesa.

Atuei por algum tempo como tutor e professor, até que tive que me mudar, em 2014, para a cidade de Porto Velho, Rondônia. Na ocasião, saí de Rio Branco para trabalhar como secretário executivo na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, onde continuo a trabalhar até o momento. Ingressei no Mestrado Acadêmico em Letras oferecido pela instituição, isto é, optei por dar continuidade aos meus estudos e decidi pesquisar sobre a experiência de professoras com o ensino de língua inglesa instrumental na modalidade a distância, para cursos técnicos, em uma escola pública, na cidade de Porto Velho, Rondônia.

A ideia de pesquisar sobre esse tema surgiu a partir de uma aula que assisti de uma professora de inglês dessa instituição na *internet* e verifiquei que havia outras aulas disponíveis e de outras professoras também. Assim, decidi elencar como objeto de pesquisa, as práticas dessas professoras na EaD com o ensino de inglês instrumental.

O ensino a distância é uma alternativa para a efetivação da cidadania por meio da educação, visando a construção de uma sociedade mais igualitária, que forma seus cidadãos e os prontifica para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. A EaD na escola pública que escolhi como contexto de pesquisa, promoveu e promove a qualificação técnica de nível médio de muitos jovens e adultos que moram em diferentes localidades no estado de Rondônia, onde é difícil o acesso e por outro lado, também há a falta de profissionais da área de educação.

Logo, a EaD é um caminho para dar continuidade ao sonho de muitas pessoas que é ter uma qualificação profissional formal e a possível continuidade dos estudos.

Este trabalho de pesquisa está situado no campo da Linguística Aplicada, tendo como principal alvo a temática do ensino de língua inglesa instrumental no contexto a distância. Como a EaD é uma área fértil para a pesquisa, fiquei muito curioso para pesquisar acerca do ensino de línguas mediado pelo uso das novas tecnologias, principalmente quanto à experiência de professoras de língua inglesa que ministraram aulas nessa modalidade.

Escolhi o ensino de língua inglesa instrumental a distância como tema para pesquisa, por tratar-se de uma temática que geraria um estudo viável a ser realizado no contexto local e devido à carência de pesquisas que envolvam esse contexto. Inquietou-me bastante, saber sobre essas aulas a distância, conhecer o trabalho desenvolvido pela escola e pelas docentes, ainda mais por aludir-se à disciplina de Língua Estrangeira, que, às vezes, para alguns não é considerada tão importante no currículo escolar.

As hipóteses que nortearam esta pesquisa são:

- As professoras tiveram mais dificuldades em ministrar as disciplinas por conta da carga horária que foi muito reduzida, com somente quarenta horas e por outro lado, as docentes que têm maior domínio sobre as tecnologias ministram as aulas com mais facilidade;
- Por conseguinte, elenquei que os recursos de ensino na EaD são mais bem utilizados pelas professoras que não possuem resistência com relação à aprendizagem de uma língua a distância, embora elas possam ter suas limitações com os usos e funcionalidades dessas tecnologias.

Como metodologia, adotei a de cunho qualitativo alicerçada em Ventura (2007) e Duff (2008), o estudo de caso intrínseco, tendo em vista que não tive a intenção de construir uma teoria e sim realizar uma investigação mais aprofundada com o objetivo de otimizar o ensino de língua inglesa a distância. Para isso, trabalhei com as percepções de professoras sobre o ensino de inglês a distância, de modo a sondar as dificuldades delas com as ferramentas digitais e da própria EaD. Para viabilizar a coleta de dados, utilizei um questionário sobre a atuação docente no ensino a distância e analisei as aulas das docentes nessa modalidade, de modo a verificar como atuam.

A presente pesquisa contou com a participação de três professoras que lecionaram a disciplina língua inglesa instrumental. Duas delas ministraram aulas para o curso técnico em informática e a outra ministrou para o curso técnico em meio ambiente. Fui à instituição, entrei em contato com elas que, por sua vez, aceitaram contribuir com a investigação.

A coleta de dados partiu de dois instrumentos básicos: um questionário sobre a atuação das docentes na EaD e vídeos em que foram observadas e analisadas as aulas. Por meio do questionário, pude identificar e delinear a formação das profissionais participantes, bem como busquei coletar dados para responder à pergunta de pesquisa, então foi dividido em seis eixos temáticos, a saber: planejamento das aulas; escolhas de materiais didáticos; procedimentos para o ensino: desafios; formação para atuar na EaD; avaliação: como pode ser o perfil docente e interação na EaD. Os temas, por sua vez, estão correlacionados com as práxis das professoras. Por último, foram observadas e analisadas todas as aulas das professoras verificando como atuam em suas práxis na EaD.

Considerando o que elenquei como justificativa para pesquisar sobre o tema: tanto a carência de trabalhos que explorem essa temática, quanto a sua viabilidade *in loco* no contexto de Porto Velho, este trabalho teve como objetivo geral otimizar o ensino de língua inglesa a distância e como objetivo específico investigar as percepções de professoras de inglês instrumental, sobre o ensino-aprendizagem dessa língua a distância, numa escola pública de ensino médio, na cidade de Porto Velho, em Rondônia.

Para alcançar esses objetivos, a pergunta que norteou a elaboração da presente pesquisa foi: Quais são as percepções das professoras de língua inglesa, do contexto da pesquisa, sobre a atuação no ensino de inglês instrumental a distância e a utilização de novas tecnologias aplicadas ao ensino?

O arcabouço teórico utilizado para a elaboração desta pesquisa foi o letramento digital, com base em: Soares (1999; 2002; 2006), Street (1995), Buzato (2007; 2008) Marcuschi (2001), Xavier (2002) e Medeiros (2014); quanto à abordagem instrumental da língua inglesa, a base teórica partiu dos estudos desenvolvidos por: Paltridge (2013), Basturkmen (2008; 2010), Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2008) e Celani (2009).

No que diz respeito à organização, o trabalho está dividido em 7 seções: na seção 1, realizo uma breve apresentação e exponho a proposta de investigação. Na seção 2 é apresentada a fundamentação teórica sobre o letramento digital, suas diferentes concepções e a formação de professores. Na seção 3 é apresentada a abordagem instrumental da língua inglesa, voltada para o papel do professor de língua inglesa com a leitura, as características do inglês para fins específicos e a formação de professores para o contexto instrumental.

Na seção 4 são apresentados os fundamentos, os sujeitos e a qualidade do ensino na EaD. Na seção 5 são apresentadas a escolha metodológica do estudo de caso, o contexto de pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados e os

procedimentos de análise dos dados. Na seção 6 é apresentada a análise dos dados que foram coletados para responder à pergunta da presente pesquisa.

Finalmente, na seção 7, apresento as minhas reflexões sobre a pesquisa, as contribuições para a otimização do ensino de inglês instrumental a distância nessa escola pública e as sugestões para futuras pesquisas, além disso, sugestões para a formação de professores que atuam na EaD.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, nós apresentamos o escopo teórico que norteou este trabalho: algumas considerações sobre o letramento tradicional; o letramento digital e suas diferentes concepções e a formação de professores nesse contexto.

2.1 Letramento: algumas considerações

Os estudos sobre o letramento têm como escopo a visualização da leitura e da escrita enquanto práticas sociais situadas. Portanto, consideramos interessante esclarecer a maneira a qual essa área de estudo e pesquisa adentrou às práticas educacionais, partindo do pressuposto de que tanto a leitura quanto a escrita são ferramentas para o bom desenvolvimento de qualquer sociedade. Em seguida, apresentamos o Letramento Digital – LD e sua fundamentação.

O termo letramento fora adotado recentemente no cenário educacional brasileiro. Seu uso pela primeira vez no Brasil, de acordo com Soares (1999, p.15) deu-se na obra de Mary Kato, intitulada *No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística*, no ano de 1986. Posteriormente, em 1995, o termo também foi utilizado como título de livro, a saber: *Os Significados do Letramento*, na ocasião organizado por Ângela Kleiman.

Sabemos que conforme a conjuntura em que estamos sócio historicamente situados, surgem novas palavras para caracterizar e distinguir novas práticas, modos de compreensão e apreensão da realidade e assim também ocorreu com o cunho e uso do vocábulo letramento, que por algum tempo causou estranhamento, por ser novidade.

O que propiciou a irrupção e a importância do letramento foi o contexto da década de 1980, momento em que “emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil” (GRANDO, 2012, p. 2). Assim sendo, a alfabetização passou a ser problematizada por fazer referência tão somente aos cidadãos e cidadãs que dominavam a leitura e a escrita.

Houvera a necessidade de novas reflexões sobre o processo de alfabetização para que o quadro fosse revertido, de modo que os índices elevados de analfabetismo no país fossem minimizados. Por sua vez, a repetência de ano escolar e o analfabetismo eram aludidos como causa ao pouco domínio das tecnologias da escrita e da leitura.

Um novo cenário passa a ser modelado diante dessas circunstâncias. A problematização da alfabetização vai preconizar o aperfeiçoamento de outros aspectos nos processos de leitura e escrita, com alerta para melhores vivências com o uso da linguagem; com isso uma nova realidade é instaurada. A esse respeito, Soares (1999, p. 20) advoga que:

[...] passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento da palavra letramento.

Desse modo, a alfabetização que era o processo que crucialmente estava voltado para o simples domínio das técnicas de leitura e escrita, deslocou-se para o letramento, a nova ordem, ocasião em que não seria importante somente ao sujeito, a título de ilustração, a assinatura do próprio nome e a leitura de algum texto, mas principalmente saber fazer o uso da tecnologia da escrita e da leitura, de modo a atender as demandas provenientes do convívio social.

De acordo com Soares (2006, p.17), a palavra letramento é uma tradução do termo *literacy*, da língua inglesa. *Literacy* naquela língua, corresponde à condição de ser letrado, especialmente quem tem a habilidade de ler e escrever. *Literate* vai ser um adjetivo que designa o estado ou a condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita.

A referida autora define que a alfabetização se resume à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o letramento reflete não somente o estado de quem sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais da leitura e da escrita. Isso significa que durante o processo de letramento, o sujeito dedica-se às atividades de leitura e escrita e responde às demandas sociais. Nesse cenário, desde o início do processo de escolarização, é pertinente que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2006, p. 47).

No sentido tradicional, devemos citar a definição de “letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Assim, o processo de letramento estabelece um novo tratamento com as práticas sociais de que fazemos da escrita, com a consideração da linguagem como uma prática situada social e culturalmente.

O letramento coopera com a cognição conforme são estendidas as práticas em sala de aula e na vida cotidiana com textos escritos e falados. Acerca do desenvolvimento das competências com relação à criticidade e ao pensamento, de acordo com Goulart (2006, p. 3):

[...] é alcançada por meio de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os, e que seria por intermédio dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento.

Assim, observamos que é nesse processo constante de letramento, que perdura toda a nossa vida, na lida com textos orais e escritos que as habilidades de lidar com o outro melhoram e se aperfeiçoam, além disso, essas práticas de linguagem auxiliam veemente com o senso crítico no trabalho com novas informações, formas de conhecimento e visões de mundo.

Ainda de acordo com Goulart (2006, p. 8) cabe frisar que essa condição letrada:

[...] é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

Logo, há de se compreender que a condição de ser letrado ou não, envolve os discursos de diferentes instituições que possuem sua maneira de apresentar naturalmente o letramento, como exemplo temos a escola, a família, a religião, o grupo de amigos, dentre outras. Em relação a essas práticas é sabido que estão interligadas com outros objetos, procedimentos e formas sociais de expressão. Cada uma dessas instituições vai contribuir de forma diferente para essa condição de letrado(a). Com relação à habilidade desenvolvida “depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Soares (2002, p. 151) destaca que há a escrita impressa e a escrita em tela. As formas de interação entre leitores e esses espaços da escrita que podem ocorrer tanto no modo impresso quanto na tela, impactou nas formas de interação entre os escritores e leitores, leitores e textos e o ser humano e os próprios saberes e conhecimentos. Essas mudanças tiveram consequências sociais, cognitivas e discursivas, configurando o LD.

Com essa consideração Soares (2002, p. 151) define o LD como:

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Depreendemos que a autora destaca a prática de leitura e escrita em tela, isto é, no espaço virtual e essas práticas que se dão nesse meio propiciam outras condições ou estados que, por sua vez, são diferentes da escrita e da leitura no meio impresso. Diante dessa situação, constatamos que o conceito de letramento vai se caracterizando conforme o olhar sobre os fenômenos da leitura e da escrita, bem como a sua interface, neste caso, a digital.

Por conta desse amplo espectro de usos da tecnologia da escrita, Soares (2002, p. 156) propõe a utilização da palavra letramentos, ao invés de letramento, isso porque designa os diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, bem como com a comunicação visual, auditiva e espacial.

Desse modo verificamos, o quanto a cibercultura tem contribuído com a instituição de novas formas de letramento, diferentes dos presentes na escrita impressa. Isso reforça o quanto que os paradigmas educacionais precisam ser reformulados, principalmente com relação ao uso dessas tecnologias no dia-a-dia e toda essa conjuntura de mudanças tecnológicas deve ser levadas e aplicadas na escola, já que os estudantes têm estado bastante conectados aos ciberespaços, seja por meio do uso do computador, celulares, *tablets*, entre outras tecnologias.

De acordo com Street (1995, p. 154) há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro faz referência às habilidades individuais dos sujeitos, não dando importância ao contexto em que está vinculado o estudante, isto significa que nessa circunstância, o aluno é responsável pelo êxito ou fracasso de sua própria aprendizagem. Já no segundo, o processo de letramento é incluído nas práticas sociais de leitura e escrita, assim, temos uma ligação entre as práticas de letramento com o conhecimento partilhado no convívio social e cultural. Logo, o estudante é integrado ao processo de ensino e aprendizagem com o auxílio da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.

O autor ainda reconheceu que o letramento poderia ser parte de um processo social que reproduz a desigualdade entre as classes. A título de ilustração cita que o letramento tem sido historicamente utilizado como uma ferramenta de justificação para distinguir aqueles que podem e não podem politicamente participar socialmente, visando a maior participação social a cidadãos e cidadãs. Dessa forma, temos que frisar a importância do foco no letramento ideológico que propicia condições para essa integração e a participação nos processos sociais.

Acerca desse ponto de vista, do letramento como prática social, Barton e Hamilton (1998, p.35) resumiram seis proposições sobre a natureza do letramento:

- Letramento é uma prática social e alguns de seus eventos são mediados por textos escritos;
- Há diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influenciáveis do que outros;
- As práticas de letramento são propositais e interligadas com objetivos sociais mais amplos e práticas culturais;
- O letramento é historicamente situado;
- As práticas de letramento mudam e outras novas são frequentemente adquiridas através do processo de aprendizagem informal e a produção de sentido.

Algumas reflexões são importantes a partir dessas proposições: o letramento é uma prática social e configura em diferentes tipos de eventos, o trabalho com o texto escrito, é um interesse peculiar. Há diferentes letramentos e não somente um letramento, mesmo porque teremos diferentes cenários para lidarmos com a leitura, a escrita, a comunicação: em casa, na escola, entre os amigos, na faculdade, na consulta ao médico e assim adiante. Todos são mais ou menos letrados do que os outros, o que ocorre é que as práticas de letramento são modeladas conforme as instituições sociais em que participamos e as nossas interações. As práticas de letramento são e devem ser propositais, com objetivos sociais: melhorar a cidadania, a participação social e construir uma sociedade mais justa. O letramento acompanha a conjuntura e vai se modificando, adequando-se conforme os ajustes na ordem social.

Barton e Hamilton (1998, p. 8) também distinguem evento de letramento, de prática de letramento. De acordo com eles, os eventos de letramento são atividades onde o letramento possui um papel, são atividades observáveis que geralmente envolvem textos escritos e a companhia de conversas, isto é, interações. Por outro lado, as práticas de letramento não são observáveis como eventos de letramento, desde que elas geralmente existam com relação às relações sociais, valores, atitudes e sentimentos. Embora as práticas de letramento não sejam observáveis, isso inclui a consciência das pessoas sobre o letramento, a construção do letramento e os discursos sobre o letramento que, de fato, indiretamente modelam os eventos de letramento. As práticas de letramento, ainda segundo os autores são processos internos aos indivíduos, ao mesmo tempo em que elas são processos sociais que conectam as pessoas umas com as outras e incluem a cognição compartilhada representada em ideologias e nas identidades sociais.

Essa distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento foi ampliada por Selfe (1999) que no LD definiu o primeiro como os eventos que envolvem a leitura, a escrita e a comunicação inseridos em um ambiente que possui o computador, o ciberespaço como a base. Como exemplos dessas atividades, ele cita as ferramentas como: base de dados, pacotes de processamento de dados, pacotes de produção multimidiática, *e-mail*, *softwares*, quadro de avisos e os ambientes de comunicação *online* como a *internet*.

No que diz respeito ao nível das práticas de LD, o referido autor explica que opera no mesmo nível das práticas de letramento também e quando são examinadas no contexto social, revelam crenças culturais, valores, atitudes e compreensão histórica do uso da tecnologia e do letramento, que são construídos por indivíduos e grupos em cenários sociais específicos, isto significa que cidadãos e cidadãs veem a importância das novas tecnologias na sociedade em que vivem, em que estão situados. São esses entendimentos tácitos que influenciam e moldam o que significa ler, escrever, produzir sentidos e fazer o uso da tecnologia.

2.2 O letramento digital: diferentes concepções

O uso do computador ao longo dos anos, desde a década de 1940 representa a consolidação de uma ferramenta de mudanças com relação aos espaços, principalmente tratando-se dos comunicacionais. O espaço social vai se modificar, bem como vai originar o espaço virtual, denominado ciberespaço.

Lévy (1999, p.15) define o ciberespaço como um novo meio de comunicação que surge a partir da interconexão de computadores e o consequente surgimento da cibercultura. Deste

modo, temos que admitir o quanto que as TIC têm ampliado a comunicação humana, principalmente por meio dos computadores que integram uma nova rede de comunicação.

Seguindo esse raciocínio, Lévy (1999, p. 17) realiza algumas reflexões e estabelece que:

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Logo, percebemos a influência do ciberespaço a partir de sua infraestrutura na comunicação digital, também temos que considerar o universo de informações que essa infraestrutura comporta. O próprio ciberespaço deu origem à cibercultura em virtude das práticas sociais que se refletem no seio desse espaço caracterizadamente virtual.

Castells (1999, p. 68) enfatiza que a era da informação, marcada pelo uso do computador, ajudou a constituir uma conjuntura em que as relações se estabelecem por meio da informação e da capacidade de processamento e geração de conhecimento. A esse marco o referido autor o nomeou como “sociedade em rede”. Esse termo faz alusão à apropriação da internet e suas aplicações à sociedade que ele classifica como capitalista.

O LD implica no impacto das novas tecnologias sobre os processos sociais. No ensino e aprendizagem de línguas, essas ferramentas potencializam a dinâmica da aquisição de uma nova língua, para isso temos que trabalhar com essa temática na formação de professores, de modo a prepará-los e envolvê-los a esse universo digital.

Souza (2007, p. 57) realizou uma interessante pesquisa sobre as definições de LD. Isso porque tanto pesquisadores ligados à educação, como a outros grupos científicos, até mesmo organizações têm realizado pesquisas nessa área e tem tido sua definição. Desse modo, dividiu as conceituações sobre o LD em dois grupos: o primeiro considerando uma visão mais restritiva e o segundo, por sua vez, uma visão mais ampliada. A diferença entre elas consiste que a primeira não considera o contexto sociocultural, histórico e político que envolvem o processo de LD e a segunda, além de considerar esses aspectos, toma o processo como prática social, culturalmente instituída e situada.

Entre essas definições restritas, citamos a advinda de um relatório intitulado *Digital Transformation*¹ em que o LD é definido como “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar, e criar informação para

¹ Nossa tradução: “Transformação digital”. Todas as traduções realizadas neste trabalho são de nossa responsabilidade.

funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM *apud* SOUZA, 2007, p. 57). Podemos verificar que essa concepção é restritiva ao uso da tecnologia como uma ferramenta social para a informação na sociedade do conhecimento. Os usos da tecnologia vão muito além da difusão e o modo como lidamos com as informações.

Já a segunda definição provém da *Association of College & Research Libraries*² que conceituou como “uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação se faz necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária” (CESARINI *apud* SOUZA, 2007, p. 57). Essa concepção também é muito restritiva, porque foca no desenvolvimento de habilidades para se chegar às informações necessárias a alguém ou para a realização de algo.

Antes de entrarmos na conceituação ampla do LD, mister se faz levar em consideração ainda o estudo de Souza (2007, p. 58) que cita as observações apontadas por Smith (2000, p. 15) em que é difícil e complexo estabelecer quem é letrado no meio digital. Ser letrado digital requer além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia, o conhecimento crítico desse uso. Por isso, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo discurso e, por vezes, assemelha-se a aprender uma nova língua.

As conceituações classificadas como mais amplas, enfocam o letramento sem prescindir dos sentidos sociais e culturais. Dentre as conceituações expostas por Souza (2007, p. 58), destacamos a seguinte, a qual estabelece e direciona o LD: “como uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SELFE *apud* SOUZA, 2007, p. 59). Desse modo, essa concepção engloba o contexto social e cultural envolvido no processo de ensino e aprendizagem em um ambiente eletrônico.

Dessa forma, o que é pertinente é considerarmos o LD como uma ampla forma de letramento, contida no contexto social, histórico e cultural para que possamos operar linguisticamente e socialmente dentro dos ambientes eletrônicos, através da leitura, da escrita e da comunicação.

Acerca das competências básicas para o LD, encontramos a definição como sendo a “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores” (GILSTER *apud* SOUZA, 2007, p. 60). Logo,

² Nossa tradução: “Associação de Faculdades & Bibliotecas para Pesquisa”.

ele enfatiza que as ferramentas disponíveis no meio digital se relacionam com a aprendizagem de ideias e não com a memorização de comandos.

O mesmo autor sugere que para se alcançar a proficiência no LD são necessárias quatro competências. A primeira competência e a mais essencial é voltada para a avaliação crítica de conteúdos, isto é, há muita informação na rede e nós devemos aprender a julgar o que é bom e aproveitável para o ensino-aprendizagem; a segunda é dirigida para a leitura não-linear ou hipertextual, ou seja, é aquela leitura que não se restringe somente à linearidade do texto, preso àquilo presente em determinado texto; a terceira é a leitura associada a outras fontes e informações, a partir da *internet*; a quarta é que seria desenvolver habilidades de busca para lidar com o que ele denomina “biblioteca virtual” (GILSTER *apud* SOUZA, 2007, p. 60).

Então há de se apreender que temos que considerar o processo de LD, a partir de práticas de leitura e escrita situadas social e culturalmente e inscritas no ciberespaço ou nos ambientes virtuais. O desenvolvimento de competências para podermos aprofundar o nível de letramento é uma tarefa importante, mas o que há de se priorizar é o uso das novas tecnologias com a crítica acerca desse uso. Os usos tecnológicos no meio social têm motivado o trabalho com esse aparato no sentido de aprimorar sua utilização, desse modo, não há como desconsiderar o LD no campo educacional.

Lankshear e Knobel (2005) citadas por Souza (2007, p. 59) criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável. Adicionalmente, as pesquisadoras se opõem ao posicionamento das organizações que tomam para si a avaliação do que é ser um letrado digital. A proposta delas baseia-se na ideia de plural, ou seja, de “letramentos digitais”. Letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.

De acordo com Xavier (2002, p.59), em seu estudo sobre a constituição da enunciação digital, o LD é constituído por três elementos base que são: as práticas sociais, os eventos de letramento e os gêneros textuais. É necessário que esses elementos estejam em ampla sintonia.

Ainda de acordo com o autor, as práticas sociais consistem em formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos eventos de letramento existentes na sociedade. Os eventos de letramentos são situações em que a escrita e a leitura são essenciais para criação e a produção de sentidos. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social.

Os indivíduos, quando são expostos sócio comunicativamente a esses eventos, tendem a sedimentar usos de formas de fala ou escrita e, assim, os absorvem com uma certa naturalidade, então há a consolidação de gêneros textuais/discursivos. Tendo em vista a predominância do uso da *internet* e do suporte digital, houve o deslocamento desses gêneros textuais/discursivos para os gêneros também digitais, isto significa que o LD oferece as práticas sociais de linguagem e eventos de letramento com gêneros inéditos e com os que mudaram ou se reconfiguraram devido à natureza digital. A *internet* contribui com a criação de práticas sociais e comunicacionais inovadoras que, constantemente, se atualizam e podem se modificar.

Em se tratando da escrita impressa e da escrita digital, é de suma importância a definição do termo hipertexto que: “se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 86). Assim sendo, o hipertexto vai ser o contrário da escrita convencional, a da cultura impressa que é marcadamente linear, sequencial e determinada.

Marcuschi (2001, p. 92) aponta algumas características que determinam a natureza do hipertexto, a saber:

(a) O hipertexto é um texto não-linear: apresenta uma flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas entre nós que constituem redes que permitem a elaboração de vias navegáveis (Nelson, 1991); a não linearidade é tida como a característica central do hipertexto;

(b) O hipertexto é um texto volátil: não tem a mesma estabilidade dos textos de livros, por exemplo (Bolter, 1991:31), e todas as escolhas são tão passageiras quanto às conexões estabelecidas por seus leitores, sendo um fenômeno essencialmente virtual;

(c) O hipertexto é um texto topográfico: não é hierárquico nem tópico, por isso ele é topográfico (Bolter, 1991, p. 25); um espaço de escritura e leitura que não tem limites definidos para se desenvolver; esta é uma característica inovadora já que desestabiliza os frames ou ‘enquadres’ de que dispomos para identificar limites textuais;

(d) O hipertexto é um texto fragmentário: consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas; carece de um centro regulador imanente, já que o autor não tem mais controle do tópico e do leitor;

(e) O hipertexto é um texto de acessibilidade ilimitada: acessa todo tipo de fonte, sejam elas dicionários, enciclopédias, museus, obras científicas, literárias, arquitetônicas etc. e, em princípio, não experimenta limites quanto às ligações que permite estabelecer;

(f) O hipertexto é um texto multisemiótico: caracteriza-se pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não-verbal (musical, cinematográfica, visual e gestual) de forma integrativa, impossível no caso do livro impresso (Bolter, 1991, p. 27);

(g) O hipertexto é um texto interativo: procede pela interconexão interativa (Bolter, 1991, p. 27) que, por um lado, é propiciada pela multisemiótica e pela acessibilidade ilimitada e, por outro lado, pela contínua relação de um leitor navegador com múltiplos autores em quase sobreposição em tempo real, chegando a simular uma interação verbal face-a-face;

Portanto, há de se verificar que as características do hipertexto em relação às práticas de leitura contribuem significativamente para ampliar os processos cognitivos, de interação e construção de conhecimento de estudantes e professores que se utilizam do ciberespaço.

Outra noção que permeia o LD é a questão da multimodalidade. Segundo Medeiros (2014, p. 591):

[...] O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos.

Então, o texto multimodal é muito presente no ambiente virtual, dado que encontramos nesses ambientes, uma série de códigos semióticos. Esses códigos envolvem o texto em si e podem ir além dele, o próprio *layout* e a forma em que o texto é apresentado implicam na negociação de significados com os leitores. Com isso, é basilar que o professor e estudantes explorem esse texto multimodal, afim de negociarem sentidos e efetuarem níveis diferenciados de intelecção textual.

Ainda de acordo com Medeiros (2014, p. 591), no ambiente virtual encontramos os textos em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos itens, as formas, os tamanhos, as cores e todos esses elementos compõem a multimodalidade. Vale ressaltar que esses elementos vão além da função estética, eles colaboram na construção dos sentidos pelos sujeitos, ajudam a definir as escolhas que são feitas, a navegação e a escrita que se harmonizam compondo uma gramática visual.

2.3 O LD e os PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) observam a necessidade da utilização dos recursos da informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, subsidiando, de maneira significativa, o processo de construção de conhecimentos.

Assim, considerando que aprender uma língua estrangeira é um processo para a aquisição de um produto cultural bastante complexo, reiteramos que os recursos das TIC são relevantes para a criação de estratégias que visem à aprendizagem significativa de uma língua estrangeira moderna como o inglês.

Logo, durante o ensino médio, o segmento em que foi ofertada a disciplina língua inglesa instrumental a distância é valoroso que os estudantes tenham o domínio de competências e habilidades interligadas aos usos do ciberespaço, de modo que utilizem o conhecimento aprendido na vida social, acadêmica e profissional (MORAES, 2010, p. 93). Compreendemos que as tecnologias estão à disposição, para encadear e integrar os cidadãos e cidadãs com os saberes e os conhecimentos necessários para o bom convívio social.

A respeito dessas competências e consequentes habilidades integradas ao ensino de língua estrangeira, os PCNEM – Brasil (2010, p. 96) destacam a utilização da linguagem em três níveis de competências, a saber:

- competência interativa, que se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo entre falantes que partilham o mesmo idioma, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas;
- conhecimento das regras e convenções que regem determinado sistema linguístico no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Por exemplo, no Inglês, dá-se a anteposição de adjetivos a substantivos; no Espanhol, os pronomes reflexivos não são separados do verbo por hífen quando ocorre a ênclise, diferentemente do Português;
- competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais.

Portanto, a competência interativa vai fazer referência à linguagem em uso em situações comunicativas, logo, ao lidar com a língua do outro, o estudante vai adentrar em uma outra cultura em que há regras comuns e socialmente convencionadas. A segunda faz referência à competência gramatical que estabelece que um aprendiz de qualquer língua tem que ter conhecimento das regras e convenções do sistema linguístico do idioma alvo de aprendizagem. Por fim, a terceira refere-se à competência de ler e produzir textos, por meio de diferentes gêneros textuais, com forma e funções, isto a depender do gênero textual, peculiares nas situações comunicativas.

Conjecturamos e afirmamos a relevância de associar o LD com o desenvolvimento da proposta de competência comunicativa no ensino de línguas. O próprio documento oficial (BRASIL, 2000) destaca essa associação para a constituição e instituição de letramentos como práticas sociais situadas e entrelaçadas com os usos críticos e responsáveis das tecnologias em nosso cotidiano.

Por conseguinte, o conceito de competência comunicativa é composto pela competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva (CANALE E SWAIN, 1980, p. 5). Assim sendo, para se desenvolver as habilidades comunicativas dos estudantes de maneira integralizada, há a necessidade de se contemplar esses componentes da competência comunicativa no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Consideramos que para uma aprendizagem mais significativa de uma LE, é essencial a plena sintonia durante a aula, das competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva que vão compor, por sua vez, a competência comunicativa voltada para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Também ressaltamos a magnitude da descrição de cada um desses elementos constitutivos da competência comunicativa, de acordo com Canale e Swain (1980, p. 6), posto isso, a competência gramatical equivale ao conhecimento do falante-ouvinte acerca das regras e características da língua tais como sintaxe, a morfologia, a pronúncia, o vocabulário e a grafia.

Ainda segundo os autores, a competência sociolinguística concerne às regras socioculturais do uso da língua, ou seja, a habilidade que o ouvinte-falante possui para entender e expressar enunciados de um modo apropriado, de acordo com os fatores sociais e culturais do contexto em que se encontra.

A competência discursiva, ainda de acordo com o autor, refere-se às regras do discurso. Consiste no conhecimento que o falante-ouvinte tem de combinar formas gramaticais e sentidos para comunicar diferentes tipos de textos, falados ou escritos, com coesão e coerência. Já a competência estratégica faz alusão ao conhecimento e a habilidade que um ouvinte-falante possui de utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar alguma falha em uma ou mais de uma das outras competências, sendo assim chamadas de estratégias de compensação.

Essa proposta de competência comunicativa é uma das que mais atendem às reais necessidades comunicativas nos eventos de letramento em sala de aula, não é em vão que está presente nos documentos oficiais, mesmo com outras definições e limites. Quanto ao emprego das TIC, “[elas] permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar” (BRASIL, 2010, p. 11).

Os documentos propõem que o discurso sobre as tecnologias também tem que ser compreendido, visto que seus usos estão ligados à história da humanidade para a superação de limites e para a criação de um mundo mais democrático. A maior questão em jogo é a problemática que se encontra nos usos dessas tecnologias e não nas criações em si, isto porque novos recursos para a comunicação e a interação surgem a todo momento, entretanto, a questão que nos preocupa são os usos dessas tecnologias e o impacto na vida social dos aprendizes (BRASIL, 2010, p. 12).

Acerca dos impactos das TIC na sociedade moderna, conforme Brasil (2010 p. 12), temos que levar em consideração que:

É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esse fim.

Com isso, constatamos que a utilização das novas tecnologias tem seu valor baseado na possibilidade de promover o desenvolvimento do país, em virtude dos benefícios que podem vir a ser fornecidos aos cidadãos e cidadãs durante o uso e aplicabilidade das tecnologias no

dia-a-dia, a ponto de promover, com o acesso a informações e processos formais a competição política e internacional. Competição política, no sentido de viabilizar serviços que estão disponíveis à sociedade e que podem ser melhor consumados com o apoio dessas tecnologias, isso porque elas podem desburocratizar muitos processos de ordem social. Além disso, com referência aos problemas que podem ser de diferentes ordens, tais como social, pessoal, político e assim por diante, ou mesmo um problema enquanto estratégia para o ensino, ainda assim o LD constitui como recurso para a possível solução de impasses.

No contexto escolar, as TIC têm que ser vistas como artifício para desenvolver uma consciência crítica nos estudantes, professores e na comunidade escolar. O uso dessas tecnologias não é como uma alegoria, no sentido de somente usar por usar esse aparato, mas acima de tudo para promover a conscientização crítica acerca das possibilidades de resolvermos problemas pessoais, sociais ou políticos, fazendo uso de instrumentos tecnológicos e meios digitais voltados para isso.

As tecnologias não podem ser elencadas como a salvação para o ensino de línguas, isto porque, nós temos a consciência de que a escola ainda possui suas limitações quanto ao oferecimento de recursos tecnológicos, laboratórios com computadores, *internet* banda larga, dentre outras ferramentas. Na verdade, ainda há uma carência de políticas públicas para a informatização pedagógica da escola e de sua comunidade, essa é uma questão a ser resolvida pelos gestores públicos.

Essa escola em que aconteceu a nossa pesquisa é uma rara exceção, já que dispõe de estúdio próprio e tecnologia para a transmissão de aulas a distância em diferentes localidades do estado de Rondônia. As salas dos professores são equipadas com computadores e há o acesso à *internet* de boa qualidade e velocidade. Assim, o discurso sobre a utilização da tecnologia é afirmado e confirmado com as práticas ora instituídas. Haverá locais em que a utilização dessas tecnologias aplicadas à educação será somente uma fala, um discurso ou retórica.

Ainda com relação ao LD, não podemos nos reportar tão somente à presença de alguma máquina em sala de aula, a combater o ensino tradicionalista. Com relação a isso, algumas delas: como o celular, o *tablet*, os *notebooks* literalmente fazem parte de nosso cotidiano e segundo Brasil (2010, p. 12):

[...] resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas. A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido.

Isso significa dizer que as novas tecnologias já fazem parte da vida das pessoas e com relação à escola, a crítica que fazemos é que o LD constitui também em uma prática discursiva

que tem de ser valorizada e posta em prática no ambiente escolar, visando a ampliação de letramentos e os benefícios que podemos ter com o uso bem direcionado das tecnologias ora disponíveis. Portanto, para isso ocorrer, frisamos a necessidade de maior investimento nas tecnologias que podem e devem estar presentes nas escolas e, conseqüentemente, na formação de professores para essa aplicação crítica e transformadora.

Por fim, a disciplina Língua Estrangeira tem que ter um diálogo com a informática e suas linguagens. Ela faz parte do cotidiano das pessoas e é amplamente utilizada no contexto do trabalho. Conviver e aprender com as possibilidades que a tecnologia oferece é muito mais que uma necessidade, configurando-se como um direito social (BRASIL, 2010, p. 13).

Cabe ainda ressaltar que não podemos considerar o LD somente pela ótica de suas positivities, uma vez que ainda temos muito que avançar para contemplarmos essas novas práticas, no ambiente escolar conectado a essa realidade. De um lado, vemos pouco investimento, a falta de projetos pilotos e o descaso com o fornecimento e manutenção de equipamentos. De outro, temos o fato de que não basta equipar a escola, o que é preciso também é o investimento na formação dos professores. De qualquer modo, haverá sempre alguma resistência advinda de qualquer lado.

2.4 O letramento digital e a formação de professores

À medida que as tecnologias avançam e impactam o meio em que vivemos, estreitam-se mais ainda a relação entre elas e a educação. Nesse sentido, vivemos um momento de transição, em que professores de outros tempos e conjuntura, têm a necessidade de participarem dessas novas práticas sociais instauradas pelas TIC. Posto isso, salientamos que essa questão do uso crítico das novas tecnologias aplicadas ao ensino tem que ser tratada na formação inicial, em serviço e ou pós-serviço de professores para que possam se apropriar da mediação tecnológica para ampliar os letramentos dos estudantes e deles mesmos, isso porque ainda existem docentes com certa resistência e limitações com os usos tecnológicos durante as práticas em sala de aula.

A exemplo de programas nacionais voltados para o uso didático de novas tecnologias, temos o ProInfo³ que é um programa educacional que tem como objetivo os usos pedagógicos da informática nas escolas públicas. Nesse programa há o trabalho com a formação de professores para que estejam sempre atualizados e para que possam estar preparados a utilizarem esses novos recursos no ensino e nas práticas sociais envolvendo a leitura, a escrita

³ Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

e a comunicação digital no contexto escolar. Ações como essa ressaltam a importância do LD na formação de professores em serviço.

De acordo com Penha (2008, p. 77), em seu estudo sobre a configuração territorial da rede dos laboratórios de informática educativa e a universalização do acesso à informática no estado de Rondônia, o ProInfo foi implantado no ano de 2000. A finalidade do programa foi a de garantir a disseminação do uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.

Nesse mesmo ano de 2000, gradativamente foram implantados 19 Laboratórios de Informática Educativa – LIE em escolas estaduais de ensino fundamental e médio, a qual envolveu dez municípios e beneficiou diretamente 30.309 alunos. No ano de 2002, foram implantados mais 13 LIE em 8 municípios e beneficiou 17.047 estudantes e em 2005 foram contempladas 5 escolas com os Laboratórios, sendo beneficiados dois municípios, envolvendo 13.064 discentes.

De acordo com a autora, a parceria entre o governo do estado de Rondônia com o MEC, através do ProInfo rendeu a aquisição de 530 computadores e 53 impressoras. Esses equipamentos foram distribuídos a 53 escolas. Em cada escola foi implantado um LIE composto por dez computadores e uma impressora.

Com relação à abrangência espacial, o referido programa está presente em 42 dos 52 municípios rondoniense e beneficiou no ano de 2007 um total de 66.082 alunos. Durante este mesmo período e com as mesmas quantidades e equipamentos foram implantados 26 LIE's do ProInfo na rede municipal, beneficiando 26 escolas, em 24 municípios. Quanto aos LIE's - ProInfo da rede municipal há uma parceria técnica e pedagógica entre as equipes de técnicos de suporte e dos professores multiplicadores dos Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTE's estaduais e municipais (PENHA, 2008, p. 78).

A autora ressalta que para cada LIE há um professor que coordena as atividades. A formação desse coordenador ou coordenadora e dos docentes para o uso pedagógico da informática na educação é realizada através de professores multiplicadores dos NTE's. À época da pesquisa, tinham sido capacitados 5.000 professores.

Penha (2008, p.122) com seu estudo chegou à conclusão de que:

[...] O estado de Rondônia possui um déficit de universalização da informática educativa da ordem de 69,9% de escolas, ou seja, das 388 escolas, apenas 117 possuem LIE. Destas, 90 escolas possuem um LIE, 25 escolas possuem dois laboratórios e duas escolas possuem três LIE's provenientes de projetos de informática educativa diferentes.

Acreditamos que esse *déficit* pode ter diminuído, em virtude da consolidação dessa política pública e ou a implementação de outras novas, voltadas para a informática na educação. Contudo, seria necessária a realização de uma nova pesquisa para atualizar esses dados. A autora ressaltou que as localidades com populações mais necessitadas têm que ser a prioridade para a implementação desses programas, mesmo porque há localidades de difícil acesso em Rondônia e com problemas como o de falta de energia elétrica, ausência de materiais, máquinas e assim por diante. A solução para esses impasses encontra-se na disposição de gestores públicos que estão à frente das prefeituras, secretarias de educação e obras públicas. Os processos de informatização das escolas “demandam um planejamento de cunho técnico estratégico e [...] de encaminhamento gerencial e pedagógico” (PENHA, 2008, p. 122).

No que diz respeito à apropriação de novas tecnologias no ambiente escolar, Pereira e Bueno (2015) realizaram um estudo sobre o uso pedagógico do *tablet*, na instituição alvo de nossa pesquisa. Assim, esse equipamento foi distribuído a todos os professores e professoras por meio de um convênio estabelecido com o governo federal. Os autores chegaram à conclusão de que os *tablets* distribuídos foram subutilizados, uma vez que uma minoria de professores utiliza o equipamento de modo pedagógico.

Os motivos para a subutilização são: a falta de formação docente para lidar com essa tecnologia de forma pedagógica e a baixa qualidade do aparelho. Como benefícios foram citados a portabilidade e o acesso à *internet*. Logo, a entrega desses equipamentos não melhorou a qualidade da educação na escola.

Como consequência, Pereira e Bueno (2015, p. 141) insistem na:

[...] importância de uma ampla discussão sobre a necessidade de adequações nos currículos escolares, na estrutura, no corpo docente e técnico para que os recursos informáticos não sejam utilizados para sustentar um modelo tradicional de ensino ou simplesmente não sejam utilizados. [...]

Nesse ponto, concordamos que não podemos somente informatizar a escola e continuar com o ensino tradicionalista. A mudança nos paradigmas educacionais tem que iniciar desde a formação inicial de professores nas universidades e faculdades, perpassando o currículo escolar, o corpo docente e a equipe administrativa das escolas. Se não for por esse caminho, as tecnologias serão apenas máquinas para dar suporte ao ensino ora dito tradicional.

Todavia, temos a necessidade de uma visão de LD como a proposta por Buzato (2007, p. 168) a qual sugere redes complexas de letramento, ou seja, de práticas sociais, que se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influências das TIC. Assim sendo, é de salutar importância a formação de professores para

lidarem com as novas tecnologias na educação, pelo fato de que as TIC influenciam fortemente as práticas sociais diárias.

De acordo com Buzato (2006, p. 8), ao tratarmos do LD temos que reconhecer que para fins de ensino e aprendizagem não há letramento absoluto, ou seja, ninguém vai ser totalmente letrado, mas cada um de nós dominamos alguns letramentos mais ou menos que outros e esse domínio sobre diferentes letramentos tem que ser cada vez mais ampliados no ambiente escolar. O que deve fazer sentido é o modo como alunos e os professores constroem essas práticas de letramento mediadas pelas TIC, visando à construção da cidadania e de uma sociedade mais igualitária e solidária.

Diante desse complexo cenário que envolve a formação de professores para o trabalho com diferentes tipos de letramento e em especial o LD, em conformidade com Buzato (2006, p.10):

[...] a formação do professor guarda homologias com a emergência dos novos letramentos (digitais) que ele precisa dominar, isto é, que não deva ser vista como uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores. [...]

Ressaltamos essa importância do LD como recurso para integrar o que temos/sabemos e para transformar as práticas sociais em habilidades e até mesmo para a construção de novas competências junto aos aprendizes. O LD se caracteriza como um *continuum* de integração do que pode revolucionar, melhorar o âmbito social, a partir dos usos que fazemos dessas novas tecnologias em sala de aula. Então a importância de o professor entrelaçar nas suas práxis as novas tecnologias para mediar, construir e integrar conhecimentos.

Sendo assim, nesta seção, foi apresentado o arcabouço teórico que fundamentou este trabalho, abordado em quatro subseções: Letramento: algumas considerações; O LD: diferentes concepções; O LD e os PCNEM e o LD e a formação de professores. A seguir, apresentamos a seção 3, Inglês para fins específicos: definição e caminhos percorridos.

3. INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: DEFINIÇÃO E CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta seção, apresentamos a abordagem instrumental, doravante ensino de línguas para fins específicos⁴. Ela está dividida em três subseções. Na primeira é discutida a leitura em língua inglesa e o papel do professor; na segunda, as características do inglês para fins específicos – IFE e na terceira, a formação de professores para o contexto instrumental.

IFE é uma abordagem de ensino que se desdobrou para o Brasil na década de 1970 e, portanto, temos a necessidade de sabermos como ocorreu o seu então processo de institucionalização no cenário brasileiro. Na literatura internacional é muito comum o uso da sigla ESP (*English for Specific Purpose*) para denominar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa para fins específicos. Esse termo foi adaptado ao Brasil, por teóricos brasileiros, como Ensino de Inglês Instrumental ou Abordagem Instrumental. Entretanto, há de se refletir que a sigla não implica diferenciações na teoria e nem na prática, uma vez que o objetivo central dessa abordagem é o ensino de inglês voltado especificamente para algum domínio da língua, a saber: leitura, escrita, fala ou compreensão auditiva, de acordo com o contexto a qual o idioma vai ser utilizado. Nestes termos, a língua é utilizada como instrumento para práticas sociais, haja vista que sua utilização no meio social agregará valores ao aprendiz e pleno exercício da cidadania, através da comunicação no mundo globalizado.

Com relação às diferentes nomenclaturas ora então utilizadas para esse campo de atuação e trabalho, preferimos por adotar algumas terminologias por uma questão de objetividade, haja vista que segundo essa abordagem, há, de antemão, uma necessidade de aprendizagem a ser suprida, o que varia de acordo com os objetivos a serem alcançados, diante da construção instrucional e didática do curso ou disciplina.

O IFE “refere-se ao ensino e aprendizagem de inglês como uma segunda língua ou estrangeira onde o objetivo dos aprendizes é utilizar o inglês em um domínio particular” (*tradução nossa*)⁵ (JOHNS, p. 2, 2013). Dessa maneira, os conteúdos e os objetivos do curso são orientados para as necessidades da comunidade de aprendizagem.

O ensino de IFE sempre foi muito disseminado em outras partes do mundo, principalmente no contexto pós Segunda Guerra Mundial, momento em que a leitura e a comunicação eram fundamentais nos campos de batalha e no contexto acadêmico. Por outro lado, ressaltamos ser de grande valia para o desenvolvimento de qualquer sujeito, a

⁴ Neste trabalho, conforme tradição desde o final da década de 1970, também tratamos os termos IFE – Inglês para Fins Específicos, ESP – English for Specific Purposes e Abordagem Instrumental como sinônimos.

⁵ “English for Specific Purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain”.

aprendizagem da leitura em qualquer língua e em quaisquer circunstâncias. Pensando o contexto brasileiro, surge então um impasse relativo à formação de professores, visto que a carência de formação de professores na área de ESP comprometia o trabalho com essa abordagem de ensino.

A esta altura, no Brasil, em meados da década de 1970 a área iria ter como seu epicentro, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, universidade que ficou responsável pela institucionalização nacional de um projeto que resolveria o impasse a respeito da formação de professores para o IFE. A ideia de institucionalização fora recebida pela linguista aplicada Maria Antonieta Alba Celani, à época coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada nessa instituição. Fora formalizada uma equipe nacional composta por professores e professoras brasileiros e de colaboradores estrangeiros que juntos implementaram e institucionalizaram o *English for Specific Purposes Project*⁶.

A este propósito, ainda sobre a origem da abordagem instrumental no Brasil, Celani (2009, p.18) relata que:

Pode-se dizer que a ideia inicial nasceu em 1977, com Maurice Broughton, então professor visitante (British Council), no Programa de Estudos Pós-Graduandos em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da PUC-SP, a partir de experiência anterior na Tailândia. Com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES), em 1978 iniciou-se a viagem ‘transbrasil’ (como Maurice jocosamente se referia a ela), que incluiu visita a vinte universidades federais, do Rio Grande do Sul ao Amazonas, com o objetivo de se identificar interesses e necessidades.

A esse respeito, a revista *História do Ensino de Línguas do Brasil*, vinculada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília – UnB, responsável por um interessante projeto sobre a historicização do ensino de línguas no Brasil, registra o 1º Evento com Foco no Ensino de IFE. No sítio do periódico há destaque para a década de 1980, que reuniu linguistas ingleses e brasileiros para esse evento com o intuito de amadurecer a ideia de implementar a abordagem instrumental no país, entre eles Tony Deyes, John Holmes, Mike Scott e Celani da PUC-SP, com o apoio do Conselho Britânico e do Ministério da Educação.

A título de muita competência e empreendimento, durante esse evento ficou decidido que o programa de desenvolvimento de professores para o ESP seria implementado em forma de seminários locais e regionais. O projeto nacional instaurado alastrou-se em todo o país e a disciplina Inglês Instrumental passou a ser ofertada nas universidades públicas e particulares a nível nacional. Isso ocorreu devido à importância da leitura em língua inglesa no contexto

⁶ Para mais detalhes sobre o Projeto Inglês para Fins Específicos, conferir em CELANI; RAMOS e FREIRE (2009).

acadêmico, que não dispunha de professores com formação específica, assim como para a elaboração de materiais didáticos inerentes à aprendizagem de técnicas e estratégias de leitura no idioma. O interessante é que a situação envolveu autoridades do Ministério da Educação e do Conselho Britânico, aliança crucial para a instalação e efetivação do projeto.

Considerando a abordagem instrumental enquanto uma filosofia de se ensinar uma língua, temos que afirmar que durante a prática de ensino por diferentes profissionais e com formações diferentes, há de surgir mitos a respeito do que se tem que fazer ou não durante as práxis e o que vai devidamente caracterizar a abordagem.

Não se trata de engessarmos procedimentos de ensino, avaliação, elaboração e produção de materiais didáticos e sua possível aplicação, bem como os modos de agir do professor. A abordagem instrumental de línguas é direcionada à ação com a linguagem, portanto, tanto o docente quanto os aprendizes têm que estar muito conscientes acerca do desenvolvimento das habilidades comunicativas da fala, escrita, leitura e compreensão auditiva, na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Essa abordagem tem teor altamente pragmático, isto é, voltado para o uso da língua estrangeira enquanto prática social situada em cenários peculiares. O docente tem que definir aonde quer chegar com seus aprendizes, em sintonia de cooperação.

Ramos (2005, p. 116-117) com sua ampla experiência com o IFE elaborou uma relação de mitos relacionados ao ESP a qual é muito importante a desconstrução:

- a) é mono-skill;
- b) é inglês técnico;
- c) não faz uso de dicionário;
- d) não ensina gramática;
- e) tem que ser ministrado em português;
- f) é ensinado apenas depois que o aluno domina o ‘inglês básico’;
- g) proporciona uma aprendizagem ‘manca’.

Com relação ao mito de que o ESP ‘é mono-skill’: consiste na crença do trabalho com o IFE a partir de uma única habilidade linguística que seria a leitura (muito preconizada, no início), entretanto, esse mito de acordo com a autora é facilmente desconstruído com o conceito de análise das necessidades, isto é, antes de se ministrar algum curso instrumental de línguas, é interessante refletir sobre o público alvo e as habilidades a serem desenvolvidas. Deste modo, se pode trabalhar as diferentes habilidades linguísticas: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, conforme os objetivos do curso.

Quanto ao mito de que ‘é inglês técnico’: segundo Ramos (2005, p. 117), o IFE é confundido como inglês técnico porque os materiais de ensino presentes no mercado focavam

a língua utilizada nas ciências, sabemos que a língua inglesa instrumental é amplamente utilizada em diferentes campos do saber e a abordagem não vai centrar-se somente no estudo e aquisição de vocabulário específico.

Em relação ao mito de que ‘não se faz uso do dicionário’: Ramos (2005, p. 117) observa que sobre o uso do dicionário não ser permitido, isso não é coerente, posto que durante o processo de leitura e aquisição de linguagem, a consulta ao dicionário auxilia na construção de sentidos e compreensão textual.

Sobre o mito de que ‘não se ensina a gramática’: a gramática não é ensinada e acerca dos aspectos linguísticos, de acordo com a autora, não há coerência em se afirmar isso, porque o estudante precisa conhecer as estruturas básicas da língua, como a estrutura frasal do idioma.

A respeito do mito de que ‘a aula é ministrada em português’: a língua portuguesa tem que ser usada na sala de aula, com relação a esse ponto específico, a autora ressalta que há de se levar em consideração que tanto a língua inglesa quanto a portuguesa podem ser utilizadas na sala de aula, isso depende exclusivamente das necessidades dos discentes.

A respeito do mito de que o inglês instrumental ‘é ensinado depois que os alunos passam a dominar o inglês básico’: reflete que seria possível o estudo do IFE somente a partir do momento em que os estudantes passassem a dominar o ‘inglês básico’, entretanto, Ramos (2005, p. 117) enfatiza que para a leitura, não há a necessidade desse domínio, visto que o processo para a compreensão escrita é gradativo.

Com referência ao mito de que o ESP ‘proporciona uma aprendizagem manca’: compreendemos que a expressão ‘manca’ faz alusão a uma aprendizagem limitada. Esse mito é facilmente desconstruído pela autora, uma vez que o IFE proporciona o ensino e a aprendizagem da língua sem desfalque, ou seja, o professor é quem vai definir o que o estudante precisa aprender, de modo a utilizar a língua com proficiência nos ambientes sociais.

Pois bem, o que é crucial é ressignificar as práxis que envolvem o ESP, posto que mitos surgem quando não há a presença da teoria embasando a prática. Esses esclarecimentos são importantes até mesmo para nortear os encontros em sala de aula, porque os mitos atravessam tanto o trabalho do professor como os discursos de estudantes e durante o ensino é crucial que a abordagem esteja clara para ambos os lados, para a melhor aprendizagem e aproveitamento possíveis.

A respeito de pesquisas realizadas sob esse prisma, Johns (2013, p.15) periodiza os estudos até então efetivados, por meio de um levantamento de pesquisas divulgadas em periódicos internacionais e ao longo do tempo, desde as realizadas no Brasil, como em outros países como França, Japão, Estados Unidos, Londres, dentre outros. Assim sendo, a referida

autora estabelece cronologicamente quatro fases com relação às pesquisas realizadas com o ESP.

A primeira fase é intitulada como ‘Os anos iniciais’ (1962 - 1981): nessa fase a autora destaca que o foco central da pesquisa no ensino de IFE foi a língua inglesa voltada para a ciência e a tecnologia em contextos acadêmicos, com início após anos seguintes à ocorrência da Segunda Guerra Mundial. As pesquisas nessa conjuntura eram descritivas e envolviam dados gramaticais que eram tabulados estatisticamente baseados nos discursos escritos por estudantes que praticavam a escrita da língua.

A segunda fase é denominada pela autora como ‘O passado mais recente’ (1981 - 1990): essa fase é caracterizada por trazer em discussão a abordagem baseada nos gêneros textuais, momento em que as tecnologias também passaram a ser mais empregadas. Houvera também os primeiros estudos com a justaposição do visual com o verbal e a utilização de *slides* durante o processo de ensino. Foi então que emergiu o conceito de avaliação das necessidades, durante a elaboração de cursos.

A terceira fase é chamada de ‘A idade moderna’ (1990 - 2011): nessa conjuntura, segundo a autora, surgem novos periódicos a nível internacional, para a divulgação de investigações na área, tendo como destaque o *Journal of Second Language Writing – JSLW*⁷. O gênero textual passou a ser um conceito central a ser levado em consideração e aplicado na prática. O período moderno também foi marcado com o uso dominante dos *corpora* de pesquisa, isto é, dados obtidos com base nas atividades práticas, principalmente na análise de gêneros acadêmicos escritos.

A quarta fase é titulada como ‘O futuro’ (2011 - adiante): de acordo com a autora, nesse estágio o campo de pesquisa teve significativo progresso, o que implicou no aumento da produção de conhecimento, bem como da autoria de pesquisadores da área de ESP. Surgem variadas metodologias e maneiras de triangulação de dados, as noções de multimodalidade também são incorporadas. Diferentes áreas do saber passam a ser o cerne, posto que as demandas por cursos passam a aumentar, nos mais diversificados contextos: acadêmico, escolar, no trabalho, na aviação, na medicina, na enfermagem, no direito, nas ciências, dentre outros cenários.

Acompanhar o desenvolvimento cronológico do estado da arte e as fases a qual permitiram a expansão das pesquisas se caracteriza como um passo importante frente ao

⁷ Nossa tradução: “Periódico de Escrita em Segunda Língua”.

favorecimento de novas pesquisas com diferentes ancoragens, afinal é se olhando o passado que melhor construímos o presente e nos preparamos para o futuro.

No tocante ao estado da arte do ESP, de acordo com Paltridge e Starfield (2013, p. 133), tem se amplificado bastante e acabou por incluir outras subáreas em que é possível o desenvolvimento de pesquisas e atuação profissional correlacionadas ao cenário em que serão necessárias habilidades e competências com o uso do idioma alvo de estudo. Por conseguinte, o desenvolvimento da pesquisa, teoria e prática propiciou as divisões abaixo:

Quadro 1 - Inglês instrumental: o estado da arte

Abordagem Instrumental	Cenário em que a língua inglesa é utilizada	Propósito
<i>English for Academic Purposes</i>	Faculdades, Universidades	Para fins acadêmicos
<i>English for Science and Technology</i>	Ciência e nas Tecnologias	Uso de novas tecnologias e desenvolvimento de pesquisas científicas
<i>English in the Workplace</i>	No trabalho	Comunicação durante o exercício de atividades no trabalho.
<i>Business English</i>	Negócios	Para negociações.
<i>Legal English</i>	No âmbito jurídico	Para a compreensão de textos jurídicos, atuações em tribunais e escrita
<i>Aviation English</i>	Aviação	Para pilotar avião
<i>English for Medical Purposes</i>	Na medicina	Para atuação no contexto da saúde
<i>English for Nursing</i>	Na enfermagem	Para atendimento na área da saúde
<i>Thesis and Dissertation Writing</i>	No âmbito acadêmico	Para a escrita de dissertação e tese
<i>English for Research Publication Purposes</i>	No âmbito acadêmico	Para publicação e escrita de pesquisas

Fonte: Baseado em (PALTRIDGE e STARFIELD, 2013, p. 133).

Cada segmento possui suas peculiaridades e sua aparição é alicerçada a contextos e necessidades específicas, motivações que, por vez, podem inclusive criar outras derivações no estado da arte. O processo tende a se verticalizar, partindo do pressuposto de que o passar do tempo, opera com mudanças, aperfeiçoamentos e derivações em qualquer cabedal teórico.

3.1 Leitura em língua inglesa: o papel do professor

Por tratar-se de uma abordagem peculiar o IFE, em que o professor de língua inglesa tem como papel instruir o aluno para o bom direcionamento do processo de aquisição de habilidades sejam a fala, a escrita, a leitura e ou a compreensão oral e escrita. É importante destacar a ajuda do professor durante essas práticas de letramento, no sentido de nortear e conscientizar o estudante acerca de sua responsabilidade com a própria aprendizagem e a construção da própria autonomia nesse processo. Esse auxílio, em resumo, é a cooperação e a mediação do passo-a-passo, a título de ilustração, da leitura em nível mais crítico e aprofundado.

De acordo com Moraes (1992, 59), o professor é quem determina o quê e o quanto que os alunos devem ler. Ele é responsável pela criação do mundo da leitura da classe, tem como papel estimular o interesse, projetar o entusiasmo pelos livros, escolher, modificar e editar os materiais didáticos, tem que introduzir e praticar as estratégias de leitura para o aluno lidar com a língua desconhecida, provendo o *feedback* para as dúvidas que surgirem.

Mais do que isso, o professor também deve encorajar e engajar os alunos durante as aulas. A função de mediador e facilitador é muito importante, visto que nada deve ser entregue pronto, julgamos que explorar o conhecimento prévio e a bagagem cultural é de fundamental importância para a construção do conhecimento.

O início de quaisquer práxis com o ensino de leitura é um desafio, visto que sabemos que cada aprendiz possui suas maneiras, modos e estilos próprios de aprender. A ação da leitura enquanto prática social requer do professor uma maior disposição em refletir sobre o que vai ser implementado e o que pode ser aperfeiçoado durante a execução de uma aula. Há a imprescindibilidade, de antemão, de que as metas e os objetivos devem ser bem claros, planejados e obedecidos com foco na aprendizagem dos estudantes.

Monteiro (2009, p. 38) defende que o papel do professor de língua inglesa instrumental:

[...] inclui ser, antes de tudo, um professor e um professor de inglês geral proficiente, com formação específica na área; empatisador; consultor; conhecedor das necessidades dos alunos; planejador de curso; coordenador e administrador de atividades; diplomata; negociador; selecionador de itens da língua; dos traços discursivos e de elementos culturais que precisam ser ensinados; elaborador de material didático, adequando-o de acordo com o nível dos alunos; avaliador de

material didático; elaborador e aplicador de testes; redator de relatório a respeito dos alunos e do curso; pesquisador; parceiro do aluno; mediador e um profissional flexível.

Dessa maneira, o docente de leitura em língua inglesa vai desenvolver atribuições oriundas da ação de ensinar a leitura com fins específicos. Com a flexibilidade e a reflexão, o próprio caminhar vai permitir uma série de aperfeiçoamentos e a tendência é que esses papéis se ampliem e evoluam conforme a experiência prática de se ensinar a língua inglesa.

3.2 As características do IFE

Uma das características presentes no IFE com relação ao desenvolvimento de cursos é a sua ligação com a análise das necessidades, ou seja, o professor ao elaborar o curso ou a disciplina deve fazer uma série de reflexões sobre o que é primordial para a aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, de acordo com Basturkmen (2008, p. 17), o IFE prepara os aprendizes para usarem a língua inglesa dentro dos ambientes acadêmico e profissional, assim, a aprendizagem da língua tem como objetivo suavizar o caminho para a entrada ou maior eficiência linguística nesses e quaisquer outros ambientes.

Segundo Basturkmen (2010, p. 19), o processo de análise das necessidades envolve os seguintes pontos:

- A análise da situação alvo: identificação de tarefas, atividades e habilidades necessárias para que os estudantes utilizem a língua inglesa; o que os aprendizes deveriam idealmente saber e estarem aptos a fazer.
- A análise do discurso: as descrições da linguagem usada no ponto acima.
- A análise da situação atual: identificação do que os alunos sabem ou não sabem e o que conseguem ou não conseguem fazer em relação às exigências da situação alvo.
- A análise de fatores relacionados ao aprendiz: identificação de fatores relacionados ao aprendiz, tais como: a motivação, como aprendem e as percepções a respeito das próprias necessidades.
- A análise do contexto de ensino: identificação de fatores relacionados ao ambiente em que o curso ocorrerá. Consideração realista sobre o que o curso de ESP e o professor podem oferecer.

Depreendemos que a análise das necessidades é uma tarefa complexa, com o objetivo de criar um *design* instrucional e didático do curso favorável aos aprendizes. Para se chegar ao produto dessa análise, segundo Basturkmen (2010, p. 30), o professor de ESP pode se utilizar de questionários, entrevistas, observações das interações e análise da língua em uso na situação alvo, testes de performance com o idioma e também por meio de observações dos alunos de ESP que realizam tarefas comunicacionais.

Dessa forma, após seguirmos o processo de análise das necessidades e os instrumentais, que podem ser questionários ou mesmo entrevistas, para a sondagem do que necessita o

aprendiz, é possível a criação do desenho do curso e consequentemente a criação do material didático impresso de acordo com a situação alvo. Isto posto, o professor planejará sua aula com base nesse material desenvolvido e aplicará o curso de forma reflexiva priorizando a aprendizagem significativa dos aprendizes de IFE.

Outra relevante característica do ESP é que é uma abordagem centrada no aprendiz, sendo assim, Hutchinson e Waters (1987, p. 128-130) dispõem de importantes princípios para a aprendizagem de ESP com foco no aluno. Esses princípios advêm de pesquisas etnográficas envolvendo essa abordagem. Vejamos:

1º) A aprendizagem de uma segunda língua é um processo de desenvolvimento: o conhecimento prévio do aprendiz é um elemento vital para o sucesso ou o fracasso da aprendizagem, dado que os aprendizes utilizam o conhecimento prévio para tornar as novas informações compreensíveis no processo de aprendizagem.

2º) A aprendizagem de uma língua é um processo ativo: isto significa que o conhecimento deve ser utilizado na prática em sala de aula e transposto para o dia-a-dia do aprendiz, há atividades psicomotoras a qual envolvem o uso do aparato vocal que, por exemplo, produzem a fala, a conversação e há atividades de processamento da linguagem que consistem na organização de informações em uma rede de conhecimento, de ordem interna para cada indivíduo. Para tanto, é necessário o esforço para oportunizar a aprendizagem com o envolvimento de habilidades possíveis, para um processo de ensino ativo.

3º) A aprendizagem de uma língua é um processo de tomada de decisão: quanto a esse aspecto, os estudantes não podem tomar decisões sem correrem riscos e correr riscos tornam os erros possíveis. O aprendiz tem que ter a liberdade para aprender, sendo um tomador de decisões. Possui sua responsabilidade com relação à própria aprendizagem.

4º) A aprendizagem de uma língua não é somente uma questão de conhecimento linguístico: há de se verificar e buscar a harmonia entre o conhecimento da área do curso de ESP pelos estudantes e o conhecimento que possuem sobre a língua inglesa. Acontece que esse é um problema peculiar do ESP, isto é: o aluno possui o conhecimento elevado ou avançado de sua área, entretanto, o conhecimento linguístico pode não ser tão satisfatório e proficiente. Há de se encurtar esse distanciamento, oportunizando-o com situações comunicacionais em que ele é o cerne da dinâmica do ensino e aprendizagem.

5º) A aprendizagem de uma língua não é a primeira experiência dos aprendizes com a linguagem: todo aprendiz de uma segunda língua já é comunicativamente competente em uma língua. Deste modo, o conhecimento dos aprendizes sobre a comunicação deve ser ativamente explorado na aprendizagem da segunda língua.

6º) A aprendizagem é uma experiência emocional: isto significa que a interação entre os participantes deve ser priorizada; o trabalho em grupo; evitar a aprendizagem sobre pressão; colocar menor ênfase sobre o produto e maior ênfase no processo.

7º) A aprendizagem de uma língua é em grande parte incidental: isso significa que os problemas e dúvidas durante as aulas têm que obrigar os alunos a utilizarem a língua alvo e de maneira natural.

8º) A aprendizagem de uma língua não é sistemática: nós adquirimos o conhecimento em uma língua por meio da sistematização do conhecimento no desenho do curso, entretanto o processo de aprendizagem deve fluir com naturalidade.

Esses princípios são basilares para esclarecermos os pressupostos priorizados pela filosofia de ensino propiciada pelo ESP. Essas reflexões incitam no desenvolvimento de um *design* didático de cursos num modelo comunicativo de ensino de línguas.

Com essas características é possível, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 157), distinguir a diferença do professor de inglês geral e o professor de ESP, visto que além das funções normais do professor na sala de aula, o docente do IFE terá de lidar com a análise das necessidades, o *design* de cursos, a escrita ou adaptação de materiais e a avaliação de todo esse processo incluindo as práticas em sala de aula.

Uma outra importante característica do ESP é o trabalho com os gêneros textuais e a esse propósito Paltridge (2013, p. 349) salienta que o estudo de diferentes gêneros textuais tem ido e devem ir além das descrições linguísticas, a deslocar-se para a compreensão do porquê os gêneros são modelados da maneira em que se apresentam e quais as suas funções comunicativas. Esse é um ponto muito importante na aula com foco em textos, uma vez que durante as aulas há de se levar em consideração a forma e a função de um determinado gênero textual.

3.3 A formação de professores para o contexto instrumental

A preocupação com a formação de professores para o contexto de ensino de língua inglesa instrumental, no Brasil, surgiu na década de 1970, a partir do *English for Specific Purposes Project* (CELANI, 2009, p. 70). Desse modo, iniciou-se o movimento brasileiro para a formação de professores de ESP, com a criação de seminários locais e outros tipos de eventos nas universidades brasileiras.

Todavia, a professora Dra. Odete Burgeile, do Departamento de Línguas Estrangeiras – DLE era a coordenadora local do projeto, na UNIR. Fazemos essa ressalva, pelo fato de que a presente pesquisa tem como contexto a cidade de Porto Velho. Na licenciatura em Letras Inglês da UNIR, o IFE é abordado nas disciplinas de Linguística Aplicada I e Linguística Aplicada II.

Assim, neste capítulo foi apresentada a abordagem instrumental da língua inglesa, discutida em três subseções: a leitura em língua inglesa e o papel do professor; as características do IFE e a formação de professores para o contexto instrumental. A seguir, apresentamos a seção 4 – Educação a distância: novas possibilidades para o ensino de línguas.

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta seção, apresentamos a EaD e seus benefícios para a democratização do ensino. Ela está dividida em duas subseções: a primeira é sobre os sujeitos que estão envolvidos com o ensino a distância e a segunda trata da qualidade em EaD, com relação à gestão e a contribuição dos sujeitos envolvidos no processo.

É sabido que as TIC têm dado suas contribuições ao processo educacional: seja mediando o processo de ensino-aprendizagem, encurtando distâncias, promovendo a acessibilidade ao ensino e, além disso, contribuindo significativamente com a construção e o exercício da cidadania. O interesse da presente investigação com a EaD é justificado pelo alcance junto à democratização do ensino, oportunizando cidadãos que, por inúmeros motivos, não conseguiram ter acesso à educação básica ou mesmo à continuação dos estudos.

Vários são os fatores que viabilizam a utilização da EaD na formação de estudantes, isto porque, a depender do local em que moram, há a ocasião de ser um local inacessível ou que não dispunha de profissional especializado e isso acarreta na não oferta de aulas, cursos, disciplinas e congêneres.

Entretanto, para que todo o processo de mediação tecnológica com o objetivo da aprendizagem seja efetivado na prática, não basta apontar a EaD como solução para problemas. Melhor do que empregar os recursos tecnológicos na educação é conveniente investir na formação de professores para que possam atuar com propriedade e competência nesses novos contextos que se apresentam na modernidade.

Baseados nesse pressuposto de que a EaD surge para garantir melhores oportunidades educacionais, profissionais e o pleno exercício da cidadania por meio da educação, há a necessidade de se pensar sobre a questão. Quanto à conceituação de curso e aula, há de serem ressignificados no dia-a-dia dos profissionais envolvidos nesse novo cenário e analogamente, Moran (2002, p.2) sustenta que:

O conceito de curso, de aula também muda. Hoje ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará 'dando aula', e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens de alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e as pesquisas com textos, páginas da *internet*, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes.

É salutar que a tecnologia vai modificar as noções de tempo e espacialidade, isto é, o momento e o lugar em que ocorrem e são assistidas as aulas, já que as tecnologias empregadas na EaD vão potencializar o ensino e com isso a noção de presença e não-presença passa a ser

modificada, visto que as aparentes ausências do espaço físico da sala de aula vão ser substituídas por outras atividades, a saber: estudos dirigidos, instruções, tutorias, pesquisas, dentre outras propostas de atividades que dar-se-ão de maneira bem planejada, visando a aprendizagem do estudante e a minimização do efeito de se estar estudando a distância, através de ampla interação.

Para sabermos o porquê que os professores ensinam da maneira que ensinam e o aluno aprende da maneira que aprende, conforme ressalta Almeida Filho (2009, p. 12), mister se faz conhecermos o campo de trabalho em que atuam e o local onde estão inseridos os docentes. Quando estão integrados ao contexto de trabalho, conseguem desenvolver melhor as práticas de ensino.

Acerca dessa questão, é importante ressaltar que “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a prática, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25). Para tanto, é necessário unir teoria, que pode ser a formação contínua desses professores com relação estrita com a realidade por eles vivenciadas; dessa maneira, o ensino gera mecanismos para operar mudanças sociais.

De início, de modo que possamos fazer nossas considerações sobre o campo de trabalho em questão, decidimos pela explicação do que é a EaD, na perspectiva de profissionais que possuem experiência nessa área e levamos em consideração a explanação de Moran (2002, p.1):

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a *Internet*. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Com essa conceituação, visualizamos que a dinâmica do ensino-aprendizagem vai ser mediada pelas tecnologias e que haverá a separação dos professores e dos alunos em se tratando do tempo e do espaço, somente. Todavia, o profissional em contexto da EaD vai utilizar as tecnologias disponíveis para conter esse aparente distanciamento, haja vista que o processo interacional dar-se-á naturalmente com o uso de todo esse aparato tecnológico para o processo de comunicação, inclusive a utilização da *internet* vai facilitar todo esse trabalho.

Segundo Lapa e Belloni (2010, p. 33), os usos a qual faremos das TIC vão criar alternativas para o tratamento dos fatores tempo e espaço, uma vez que permitirão as práticas com diferentes combinações, a saber:

1. mesmo tempo e mesmo espaço (a tradicional sala de aula);

2. mesmo tempo e espaço diferente (as aulas por conferência de vídeo, rádio ou telefone);
3. tempo diferente e mesmo espaço (aulas individuais em laboratórios); e
4. tempo diferente e espaço diferente (acesso aos recursos em ritmo individual).

Logo, quanto às práxis, observamos que há inúmeras possibilidades de escolha e combinações dos fatores tempo e espaço, para que o ato planejado possa trazer-nos os efeitos desejados à aprendizagem, sendo assim, esses mesmos fatores podem ser reconfigurados para satisfazer às necessidades em uma aula, estipulada pelo professor aos estudantes. Posto isso, defendemos que quanto maior a variação no uso dos recursos, dessas possibilidades e ideias à disposição, melhor se torna o ensino, a aprendizagem e o rendimento dos aprendizes.

A partir da imersão dentro do mundo da EaD, destacamos também a localização da abordagem, para que assim o ensino possa atingir o ápice de sua efetividade, beneficiando o estudante. Referente às abordagens de EaD, Valente (2000, p. 2-5) destaca três existentes: a *broadcast*, a virtualização da escola tradicional e o estar junto virtual.

A primeira é intitulada como ‘Abordagem *Broadcast*’: esta abordagem, segundo o referido autor, é caracterizada pela transmissão de informações ao aluno. O professor do curso ou da disciplina organiza informações que ele julga e entende serem mais adequadas e essa informação é enviada ao aluno, utilizando-se dos meios tecnológicos; nesse modelo não há interação com o aprendiz;

A segunda é chamada de ‘Virtualização da Escola Tradicional’: nesta abordagem, de acordo com o autor, o processo educacional é centrado na figura do professor, que possui a informação e passa-a para o aprendiz. Há a interação entre professor e aprendiz. No entanto, é de responsabilidade do aprendiz armazenar ou processar a informação que lhe foi passada;

A terceira é designada como ‘O Estar Junto Virtual’: essa abordagem, na visão do autor, visa criar condições para o professor “estar junto” com o aluno vivenciando e o auxiliando a resolver problemas e construir conhecimento. O professor participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. O aluno está no centro do processo.

De modo a situar este trabalho no âmbito da abordagem da EaD, na escola pública onde foi realizada esta pesquisa, classificamos a abordagem desenvolvida pela instituição de acordo com o que é preconizado pela abordagem do “Estar Junto Virtual”, posto que ela instiga essa criação de condições para que professor e aluno estejam sempre unidos na construção do conhecimento, além disso, o docente está a par de todo o processo de aprendizagem a qual o discente é submetido. Destacamos que essa é a abordagem mais eficaz para o ensino e

aprendizagem, considerando que tanto o professor como o aprendiz possuem suas responsabilidades no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, o professor:

- Recebe indagações, questionamentos;
- Reflete sobre as próprias ações voltadas para a aprendizagem do aluno;
- Reporta ideias e ajuda na solução de dúvidas e problemas.

Já o aprendiz:

- Recebe ideias;
- Descreve indagações;
- Reflete e age.

Consequentemente, os papéis do professor e dos aprendizes ficam claramente estabelecidos, levando em consideração essa abordagem e a partir da conscientização com relação a que direções devem ser tomadas tanto pelo docente quanto pelos discentes, a garantia da aprendizagem significativa, tem como base o cumprimento dessas funções.

Com referência às abordagens “Broadcast” e “Virtualização da Escola Tradicional”, depreendemos que elas são abordagens que devem ser evitadas no contexto da educação básica a distância, posto que são voltadas à mecanicidade do processo de ensinar e aprender, desconsiderando os anseios e necessidades tanto por parte de quem ensina, como de quem aprende. Ademais, a era digital a qual estamos inseridos não permite mais que o professor seja mero transmissor de conteúdos. Os aprendizes são o foco de toda a dinâmica do ensino e aprendizagem e têm que ser encorajados a construir e problematizar o conhecimento, pesquisar e desenvolver a criticidade, com a finalidade de transposição dessa aprendizagem para a melhora do convívio social.

A EaD e as TIC têm incrementado o ensino de línguas. As incrementações vão desde o uso dos recursos do *Mobile-Learning*, que seria a aprendizagem com recursos móveis associada ao uso de celulares, *smartphones* e *tablets*. *E-Learning*⁸ que é a aprendizagem por meios eletrônicos, com a busca de informações sobre os objetos de aprendizagem. Cabe frisar o importante projeto e a política linguística implementada pelo Programa Ciência Sem Fronteiras, do Governo Federal, que permite a aprendizagem de inglês e francês a distância em rede

⁸ O termo é a forma reduzida de *Electronic-Learning*.

nacional para estudantes universitários de todo o país, tanto da rede pública quanto particular de ensino, para concorrerem a bolsas de estudo para estudarem fora do país.

Há uma gama de recursos que podem ser utilizados, tais como: músicas, páginas da *internet*, vídeos, documentários, animações, jogos, dentre outros que contribuem com novas formas de aprender e novos caminhos para se ensinar. Há de se admitir que as novas tecnologias aliadas ao ensino de línguas a distância facilitam e permitem o acesso e a aprendizagem de um bem cultural tão importante para a formação integral de sujeitos.

O ensino de uma língua estrangeira a distância permite que tomemos a inacessibilidade a espaços escolares como um elemento extrínseco à educação. Isto significa que a EaD permite o acesso à educação em qualquer lugar e a qualquer momento, ao mesmo tempo em que as tecnologias se configuram como um elemento mediador para a aquisição de línguas.

No que diz respeito às possibilidades e potencialidades da aprendizagem de línguas, através da EaD, White (2003, p. 13) argumenta que:

[...] A aprendizagem de línguas à distância cria uma série de novas vantagens, mas também coloca novas exigências sobre os participantes: adquirir novos papéis e desenvolver novas habilidades. Apesar da presença crescente de oportunidades de aprendizagem à distância, e a vontade de participar dessas oportunidades, o campo da aprendizagem de línguas à distância permanece pouco conhecida e pouco compreendida. Muitas vezes, é estritamente conceituada como o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem de línguas mediada por tecnologias.⁹ (*tradução nossa*)

Pois bem, o ensino de línguas a distância propicia vantagens ao aprendiz principalmente porque os recursos e ferramentas disponíveis no ciberespaço facilitarão a aquisição dessa língua com o uso de materiais impressos, de áudio ou vídeo. Entretanto, esse estudante de línguas a distância vai ter que desenvolver o papel de um aluno mais centrado e focado nos seus objetivos e metas de aprendizagem, para desenvolver novas habilidades comunicativas para usar o idioma.

A figura do professor é central para mediar o conhecimento e impulsionar a motivação e a consequente aprendizagem a distância. Faz-se saber que a aprendizagem de línguas a distância é pouco conhecida e compreendida, embora aprender e ensinar a distância não seja nenhuma novidade. Aprender línguas através da EaD não se resume à aprendizagem de línguas mediada pelo computador, sua abrangência é bem maior, já que envolve vários profissionais,

⁹ [...] “Distance language learning creates an array of new advantages, it also places new demands on participants: to acquire new roles, and develop new skills. In spite of the growing presence of distance learning opportunities, and the eagerness to participate in these opportunities, the field of distance language learning remains little known and little understood. It is often narrowly conceptualised as the development of technology-mediated language learning opportunities.”

ferramentas da própria EaD e um maior número de aprendizes envolvidos em um contexto determinado.

A concepção de aprendizagem de línguas a distância consiste numa comunidade de aprendizes que estão interconectados, ao invés de uma série de aprendizes individuais. Desse modo, a dinâmica do ensino e aprendizagem podem ocorrer com o uso de novos recursos, como nas *homepages*, conferências, palestras *online*, dentre outros. Isso faz com que os alunos percebam as novas formas envolventes de se aprender com maiores níveis de colaboração e interação mútuas.

4.1 Os sujeitos da EaD

Nesta seção, discutiremos quem são os sujeitos que estão envolvidos na EaD e para que todo o processo seja ativo e produtivo, além do docente e dos discentes há os tutores presenciais e a distância que colaboram significativamente para o processo e temos a necessidade de conhecer os papéis de cada um desses agentes. Cada papel é bem delineado, para que a aprendizagem não seja comprometida e vale ressaltar que os discentes são o centro de toda a dinâmica.

A docência na EaD é fragmentada, isto é, ela é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo. O trabalho é organizado de forma coletiva e cooperativa. No que diz respeito a esse “conjunto de trabalhadores, tão necessários para a realização de atividades de ensino e aprendizagem, chamamos de polidocência¹⁰” (MILL, 2010, p. 23). Por esse motivo da docência ser fragmentada, o trabalho na EaD é um subsídio para a formação continuada do professor de língua inglesa instrumental, já que ele vai estar inserido dentro do que ocorre nessa modalidade, alinhado às práxis com o inglês instrumental. Assim, vai estar consciente de outros papéis profissionais que poderão ser exercidos posteriormente, a título de oportunidade. Logo, há a ampliação dos saberes referentes à competência profissional.

O termo polidocência implica em uma docência coletiva, já que não há como o professor exercer os diversos papéis existentes na EaD. Para isso, então vemos como crucial e esclarecedor esse conceito, justamente porque nessa modalidade a docência é fragmentada, ou seja, é realizada por trabalhadores distintos.

Em EaD quem ensina é um polidocente. A educação presencial é marcada pela unidocência, portanto, há um único professor para desenvolver várias atividades e papéis dentro da sala de aula. A esse respeito Mill (2010, p. 25) esclarece que:

¹⁰ Para mais detalhes sobre a criação do termo polidocência no contexto da EaD, conferir Mill (2002).

Sendo o trabalho pedagógico da EaD bastante fragmentado e parcelado, questiona-se a possibilidade de haver na EaD virtual apenas um docente exercendo todas as funções caracteristicamente docentes. Entendemos que na EaD há um ‘trabalhador coletivo’ exercendo as atividades do trabalhador – professor na educação presencial: passamos da unidocência para a polidocência.

O conceito de polidocência realmente vai esclarecer a docência na EaD. Há de se compreender a impossibilidade de que um único profissional dê conta de desenvolver tantas funções ao tratarmos do ensino a distância. Esses papéis fragmentados do trabalho docente na EaD, delineia bastante os papéis e funções que cabem ao professor formador e aos demais profissionais existentes no cenário, a saber: o professor assistente, o professor conteudista, o tutor presencial, o tutor a distância e o aluno.

Dessa forma, a polidocência também traz evidências sobre dois aspectos importantes: a interdependência entre os membros da equipe e essa fragmentação do processo de trabalho. Assim, enfatizamos que toda a equipe deve estar bem desperta acerca de seu papel e dessa divisão de responsabilidades, visando a melhor construção possível do desenvolvimento pedagógico da aula virtual. Vejamos o quadro que sintetiza os sujeitos da EaD e os seus principais papéis:

Quadro 2 - Os sujeitos da EaD

Professor formador	Acompanha os estudantes durante a aplicação da disciplina, no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações diversas para alunos e tutores.
Professor assistente	É responsável por auxiliar o professor formador durante a aula. Ele realiza a interação do professor formador com os estudantes que estão em polos diferentes, realiza esclarecimentos durante a aula ao vivo e ajuda a sanar as dúvidas dos estudantes.
Professor conteudista	Cuida da elaboração dos conteúdos e responsabiliza-se por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem ao perfil do egresso do curso. É um especialista no conteúdo da disciplina e sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias.
Tutor presencial	Com frequência são educadores com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. Têm como função atender aos alunos no polo de apoio presencial, auxiliando-os em suas dificuldades pontuais. Esses tutores atendem a dificuldades técnicas

	do ambiente virtual e auxiliam os professores formadores em atividades avaliativas diversas.
Tutor a distância	Tem o papel mais direcionado ao conteúdo da disciplina e normalmente são especialistas na área da disciplina ou do curso em que atuam. Ele acompanha os alunos em seus estudos e busca as melhores formas de aprender-ensinar e orientando os estudantes em suas dificuldades.
Aluno	É o principal foco do ensino e da aprendizagem.

Fonte: Baseado em (MILL, 2010, p. 34).

Sobre os discentes, não importa em qual cenário estão inseridos. Em qualquer contexto eles devem ser assistidos e a aprendizagem tem que ser zelada. A educação presencial ou a distância, seguindo os pressupostos de Silva (2004, p. 2) tem que propiciar a:

- 1) Aquisição de consciência crítica, criativa, participativa, questionadora.
- 2) Formação sólida que assegure:
 - a) Dominar conteúdos;
 - b) Compreender os princípios básicos que fundamentam o ensino numa visão globalizada da cultura;
 - c) Apresentar referências teóricas para análise, interpretação da realidade.
- 3) Ação educativa capaz de vincular teoria e prática, voltada para a percepção das relações entre os contextos sócio-econômico-político e cultural.

Posto isso, o processo de aprender e ensinar não deve ser um processo mecanizado, a consciência crítica deve ser despertada para que os discentes sejam cidadãos questionadores. A teoria e o conhecimento prático precisam estar alinhados para uma concepção de aprendizagem que vise esses objetivos finais.

A EaD traz um misto de maneiras diferentes e fontes inesgotáveis de aprendizagem e os primeiros contatos dos discentes dar-se-ão com o professor formador e o tutor presencial e a distância. É crucial sabermos diferenciar o papel e as atribuições de cada um no contexto a distância. Neste ponto Machado e Machado (2004, p.3) ressaltam que:

De maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes dos que precisa ter um bom docente. Este necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área. Sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação prática dos espaços tutoriais.

A partir dessa exposição geral, verificamos que o tutor, tanto presencial quanto a distância vão estar por dentro de todo o conteúdo ministrado pelo professor, colaborando substancialmente com a produção e o desenvolvimento do conhecimento e de boas orientações sobre o processo. Eles precisam estar imersos nas práxis e tem de visar potencializar a aprendizagem nos espaços da tutoria, sejam eles presencial ou a distância.

Há questões que podem ser alvo de reflexão, quanto ao exercício dessas funções, visto que “os professores nos ambientes de EaD tendem a reproduzir suas práticas como se estivessem em uma sala de aula convencional, esquecendo das peculiaridades desses ambientes” (MACHADO E MACHADO, 2004, p. 4). Esse aspecto é muito importante por ser um caminho para se repensar as velhas práticas e inovar com as novas experiências. Para tanto, é preciso colocar em prática propostas de formação continuada para o professor em serviço que contemplem os suportes para o ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O professor assistente vai estar com o professor formador para ajudar na interação durante as aulas. Ele vai passar as dúvidas dos estudantes ao professor da disciplina em tempo real para que possam ser sanadas, bem como também é responsável por instigar e encorajar a participação dos estudantes.

O professor conteudista elaborará os conteúdos e o material didático impresso. Todavia, neste contexto, quem desenvolveu esse papel, função foi o próprio professor formador¹¹. Em tese, existe o profissional designado para esta função exclusiva, que seria o professor conteudista.

O tutor a distância e o tutor presencial ficam encarregados de mediar o conhecimento junto aos alunos. Fazem a ligação entre as aulas, o material didático e a construção do conhecimento, além disso, contribuem com o aperfeiçoamento do trabalho do professor formador. Então, com a descrição de cada papel dos principais sujeitos que participam da EaD, passamos a compreender melhor o funcionamento do processo pedagógico dessa modalidade. Vale destacar que o foco do ensino e da aprendizagem é o aluno.

4.2 Qualidade em EaD

A educação tem que ter qualidade, independentemente da modalidade a qual é ofertada: seja ela presencial ou a distância. Segundo Moran (2008, p. 2), a EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao presencial. Essa qualidade não é medida pela quantidade de estudantes e sim pela seriedade e coerência do projeto pedagógico dos cursos, pela qualidade dos gestores, educadores e tutores. Todavia, há de se ter o envolvimento do aluno no processo.

Sobre a existência de algum documento oficial que trate da qualidade em EaD, há os *Referenciais de qualidade para educação a distância* disponibilizados pelo Ministério da Educação. Ele subsidia e destaca a importância de uma boa gestão para o desenvolvimento de

¹¹ A depender do modelo de EaD e da instituição que a oferta, as funções dos sujeitos participantes do processo de docência virtual podem variar, a justificativa advém da economia com despesas a mais com a contratação de outros profissionais.

um eficiente sistema de educação a distância, que priorize o desenvolvimento dos estudantes e a consolidação do ensino e aprendizagem.

O documento destaca algumas categorias que envolvem os aspectos pedagógicos, de recursos humanos e infraestrutura. Foram elencadas oito categorias e a harmonia e sintonia entre elas, vai definir e subsidiar a qualidade da EaD (BRASIL, 2007, p. 8). A seguir, caracterizamos as categorias baseados no documento.

A primeira trata da ‘Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem’: as concepções sobre a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar precisam estar claras; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda é voltada para os ‘Sistemas de comunicação’: a interação e a interatividade são fundamentais para o processo de comunicação. O aluno é o centro do processo educacional e para garantir a qualidade de um curso a distância é fundamental a interatividade entre professores, tutores e estudantes.

A terceira tem como foco o ‘Material Didático’: deve ser concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor. O material didático tem que auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatíveis com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

A quarta trata da ‘Avaliação da aprendizagem e institucional’: o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento.

Já a avaliação institucional deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico.

A quinta é direcionada à ‘Equipe multidisciplinar’: os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante

qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

A sexta focaliza a ‘Infraestrutura de apoio’: além da mobilização de recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição. Os polos de apoio presenciais são uma estrutura importante, porque são as unidades em que serão realizadas as atividades presenciais tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente – além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

A sétima versa sobre a ‘Gestão acadêmico-administrativa’: a gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o ensino presencial, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria e assim por diante.

A oitava aborda a ‘Sustentabilidade financeira’: A educação a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de polos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Consequentemente, apreendemos que a qualidade da EaD não depende exclusivamente do trabalho do professor formador e sim de toda uma equipe multidisciplinar que atenda aos aspectos pedagógicos e administrativos da instituição. As oito categorias elencadas pelos *Referenciais de qualidade para educação a distância*, nos auxiliam a compreender quais elementos garantem essa qualidade, com vistas que o estudante da EaD aprenda igual ao do ensino presencial.

Assim, nesta seção, foi apresentado os fundamentos da EaD e as possibilidades dessa modalidade para o ensino de línguas, discutidos em duas subseções: os sujeitos da EaD e a qualidade em EaD. A seguir, apresentamos a seção 5 – Metodologia da pesquisa.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento da presente pesquisa. Desse modo, explicitamos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos a qual seguimos para analisarmos os dados.

5.1 O estudo de caso

Decidimos pela escolha do estudo de caso, por ser uma metodologia que “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007, p. 2). Além disso, por tratar-se de uma investigação voltada para o ensino de língua inglesa instrumental a distância, com foco na formação e atuação de professores, temática essa carente de pesquisas na área, convém por isso realizar um estudo mais elaborado sobre os casos.

Ainda segundo Ventura (2007, p. 2), existem três tipos de estudo de caso: o intrínseco ou particular, o instrumental e o coletivo. A utilização de cada um está atrelada aos objetivos da pesquisa. O estudo de caso intrínseco ou particular procura compreender um caso peculiar em si mesmo, em seus aspectos inerentes, assim não há a preocupação em desenvolver um construto teórico acerca da situação, isto é, o pesquisador quer tão somente compreender um caso peculiar.

O estudo de caso instrumental busca examinar um caso para compreender questões mais abrangentes tendo como base a aplicação de algum construto teórico e a análise minuciosa do caso, com maior amplitude e conseqüentemente para orientar outros estudos mais avançados.

Já o estudo de caso coletivo busca estender o estudo a outros casos conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um número maior de casos. Por conseguinte, o estudo é voltado para casos que podem variar, conter redundâncias, similaridades e ou disparidades, todavia sempre voltados para o mesmo objeto. São utilizados por sua função na compreensão e teorização a respeito de muitos casos.

Com relação a essas tipologias de estudo de caso, a presente investigação se enquadra como um estudo de caso intrínseco, dado que não tivemos a intenção de construir teorias e sim investigar as percepções de professoras a respeito da experiência de se ensinar inglês a distância e a utilização de novas tecnologias aplicadas a essa modalidade de ensino.

O estudo de caso facilmente pode ser confundido com a pesquisa etnográfica. Ambas abordagens no campo da linguística aplicada são utilizadas como metodologias de pesquisa de

cunho qualitativo. A diferença principal entre elas consiste no fato de o estudo de caso centrar-se nos comportamentos ou atributos de aprendizes individuais ou mesmo outros indivíduos/entidades, já a pesquisa etnográfica tem como objetivo compreender e interpretar os comportamentos, valores e estruturas de coletividades ou grupo sociais, com especial referência à base cultural para esses comportamentos e valores. As etnografias representam uma tipologia particular de estudo de caso – onde o caso faz alusão à um grupo cultural ou comunidade definida (DUFF, 2008, p. 30).

Portanto, os três estudos de casos envolvidos nesta nossa investigação têm como foco os comportamentos ou os atributos de professoras diante do ensino de inglês a distância, mediado por tecnologias dessa modalidade. Esses comportamentos e atributos congregam as reações a que tiveram as docentes com o manuseio das novas tecnologias e as implicações para a ampliação do LD delas e dos estudantes.

Como a nossa amostra envolve três casos, em se tratando do mesmo contexto de ocorrência da situação em que envolve a atuação de professoras de inglês no ensino a distância, caracterizamos também a presente pesquisa como múltiplo estudo de casos. Desse modo, embora as situações apresentem uma certa regularidade com os eventos de letramento em si, frisamos que cada contexto, ainda assim, é particular.

Ao afirmarmos o caráter de particularidade de cada caso, é justo que optamos por trabalhar com alguns instrumentais de pesquisa para aprofundarmos as nossas análises com o objeto da pesquisa que são as percepções das professoras envolvidas no processo de ensino de uma língua estrangeira a distância. O primeiro instrumental foi uma entrevista com perguntas que versam sobre a atuação na EaD e o segundo instrumental baseia-se nas notas de observação e análise das aulas dessas docentes, para verificarmos como elas atuam no contexto da EaD.

Com base nesses instrumentais, realizamos a triangulação dos dados, a qual pensamos ser uma estratégia de pesquisa muito útil para a análise e interpretação de dados com diferentes fontes de informação. Desse modo, consideramos meritório o que Duff (2008, p. 30) raciocina sobre a triangulação:

[...] Os dados, os métodos, as perspectivas, as teorias e até mesmo os pesquisadores podem ser triangulados, a fim de produzir observações e interpretações tanto convergentes quanto divergentes. Embora a noção de triangulação pode ter tido originalmente conotações positivistas (múltiplas fontes de informação que levem a uma ‘verdade’ para ser descoberta pelo pesquisador), ela também pode ser usada para determinar várias formas de interpretação (ou múltiplas realidades) no trabalho, a fim de ‘esclarecer o significado, identificando maneiras diferentes em que o caso está sendo visto’¹². (*tradução nossa*)

¹² [...] “Data, methods, perspectives, theories, and even researchers can be triangulated in order to produce either converging or diverging observations and interpretations. Although the notion of triangulation may have originally had positivist undertones (multiple sources of information leading to one “truth” to be discovered by the

Portanto, acentuamos que a triangulação dos dados não consiste somente em se ter conotações positivas a respeito de um dado fenômeno, isso porque nenhuma pesquisa científica é repleta de positivities. Ao contrário, durante esse processo de análise dos dados é de valia que haja observações e interpretações tanto convergentes quanto divergentes, assim, a riqueza de informações propiciadas por meio da análise de vários casos que reportam a uma mesma situação corroborará para a solução de problemas que se apresentam em qualquer contexto de ensino e aprendizagem de uma língua.

No que concerne ao ensino de línguas, os estudos de caso, segundo Duff (2008, p. 43):

[...] Quando bem feito, eles têm um alto grau de integridade, profundidade da análise e legibilidade. Além disso, os casos podem gerar novas hipóteses, modelos e compreensões sobre a natureza da aprendizagem de línguas ou outros processos. Essa geração de conhecimento é possível por meio da capitalização em casos únicos e ou típicos em teorizar sobre fenômenos particulares que desafiam crenças atuais¹³. [...] *(tradução nossa)*

Logo, concebemos o estudo de caso como sendo um laboratório de testagem do ensino e aprendizagem de línguas. Metaforicamente, isso implica que quando bem realizado ele pode gerar, confirmar e ou desconstruir hipóteses. Além disso, novas teorizações podem ser elaboradas a partir dessa metodologia de pesquisa aplicada ao ensino de línguas.

Ao finalizarmos essa subseção, destacamos a visão de Gomes (2008, p. 4) a qual estabelece que:

A essência de um estudo de caso está, pois, no fato de ser uma estratégia para pesquisa empírica empregada para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, possibilitando a explicação de ligações causais de situações singulares.

Assim, a presente pesquisa se adequa à investigação de um fenômeno contemporâneo e no seu contexto real. Envolve um grupo de professoras que trabalharam na mesma escola e que ministraram a mesma disciplina Língua Inglesa Instrumental, na modalidade a distância.

5.2 O contexto de pesquisa

O contexto de pesquisa é uma escola pública, localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia. Na ocasião, foram ofertados cursos técnicos na área de meio ambiente e informática. Em ambos os cursos, foi oferecida a disciplina Língua Inglesa Instrumental na modalidade a distância.

researcher), it can also be used to ascertain multiple forms of interpretation (or multiple realities) at work in order to ‘clarify meaning by identifying different ways the case is being seen’.”

¹³ [...] “When done well, they have a high degree of completeness, depth of analysis, and readability. In addition, the cases may generate new hypotheses, models, and understandings about the nature of language learning or other processes. Such knowledge generation is possible by capitalizing on either unique or typical cases in theorizing about particular phenomena that challenge current beliefs.”

A disciplina Língua Inglesa Instrumental é obrigatória nesses cursos técnicos que são ofertados via EaD, elas integram o módulo complementar de formação desses discentes e os cursos são subsequentes, ou seja, para cursá-los o estudante precisa ter concluído o ensino médio. A carga horária para a disciplina é de quarenta horas/aula, ministradas a distância.

Com o objetivo de adicionar mais informações, julgamos importante apresentar o objetivo geral, os objetivos específicos e a ementa da disciplina no curso técnico da área de meio ambiente, a seguir.

Quadro 3: Objetivo geral, objetivos específicos e ementa da disciplina inglês instrumental para a área de meio ambiente

Objetivo Geral
- Desenvolver as estratégias de leitura para fazer a compreensão de textos relacionados ao Curso técnico de Meio Ambiente.
Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e aplicar as estratégias de leitura de textos em língua inglesa; • Capacitar para a leitura e entendimento de textos em língua inglesa relacionados com o curso técnico de Meio Ambiente; • Aplicar as estruturas gramaticais aprendidas no curso: adjetivos, possessivos, artigos, verbos regulares e irregulares no passado; • Utilizar o conhecimento sobre prefixos e sufixos para compreender palavras em inglês; • Conhecer as principais palavras em inglês do vocabulário técnico de meio ambiente.
Ementa
Estratégias e técnicas de leitura. Uso do dicionário bilíngue. Vocabulário e sintaxe em contextos significativos. Itens lexicais e categoriais. Funções linguísticas. A língua inglesa aplicada ao campo do meio ambiente. Estrutura textual.

Fonte: Informação fornecida pela escola pública alvo desta pesquisa.

Quanto ao curso técnico em informática foi disponibilizada somente a ementa da disciplina de língua inglesa instrumental, desse modo, suponhamos que à época só era obrigatório esse item para que o professor pudesse desenvolver o plano de ensino. Observamos que a ementa da disciplina Língua Inglesa Instrumental tanto do curso de informática como no de meio ambiente são as mesmas, logo a variação de conteúdo surgirá a partir do estudo específico de cada área. Cada professor elabora seu plano de ensino, a partir dessa ementa que está presente no plano político pedagógico de cada curso técnico ofertado por essa instituição. Vejamos a ementa de informática:

Quadro 4 – Ementa da disciplina inglês instrumental para a área de informática

Ementa
Estratégias e técnicas de leitura. Uso do dicionário bilíngue. Vocabulário e sintaxe em contextos significativos. Itens lexicais e categoriais. Funções linguísticas. A língua inglesa aplicada ao campo da informática. Estrutura textual.

Fonte: Informação fornecida pela escola pública alvo desta pesquisa.

5.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

Três professoras ministraram a disciplina de Língua Inglesa Instrumental e todas concordaram em participar da pesquisa. Assim, apresentamos o quadro abaixo com o pseudônimo criado para cada docente participante que por questões éticas não terão sua identidade revelada, outras informações são o ano em que ministraram as aulas na instituição e para qual curso. Vejamos:

Quadro 5: Os sujeitos da pesquisa, o curso e o ano a qual foi ofertada a disciplina inglês instrumental

Participantes	Ano em que ministrou a disciplina	Curso
Júlia	2015	Técnico em Informática
Luísa	2014	Técnico em Informática
Mariana	2014	Técnico em Meio Ambiente

Fonte: Informações fornecidas pelas professoras participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos cada uma das professoras com a descrição de seus perfis:

Júlia tem entre 30 e 40 anos, é licenciada em Letras Inglês (1999), especialista em Língua Portuguesa (2008) e mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (2010) pela UNIR. Leciona inglês há mais de 20 anos e é professora efetiva da escola em que atuou.

Luísa tem entre 35 e 45 anos, é licenciada em Letras Inglês (2002) e mestra em Letras (2006) pela UNIR, bem como é especialista em Psicopedagogia (2002) pela Faculdade Porto Velho. Leciona inglês há mais de 20 anos e é professora efetiva da escola em que atuou.

Mariana tem entre 40 e 50 anos, é licenciada em Letras Inglês (1997), especialista em Metodologia do Ensino Superior (2000), Língua Inglesa (2006) e mestra em Letras (2016) pela UNIR. Possui aperfeiçoamento em Inglês como Segunda Língua pela Universidade de

Washington (2010). Leciona inglês há mais de 19 anos, trabalha como professora de inglês em escolas de idiomas e numa faculdade particular.

5.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, a saber: um questionário investigativo e a observação e a análise realizadas pelo pesquisador, das aulas ministradas a distância pelas professoras.

O questionário (Apêndice A) foi empregado para sondar as práticas das professoras na EaD. Os cinco primeiros itens procuram levantar informações sobre a identificação das professoras, faixa etária, formação acadêmica, formação complementar e informações profissionais. Já as demais perguntas têm o objetivo de ajudar a responder à pergunta da pesquisa, principalmente com relação às dificuldades com a EaD e o uso dos recursos tecnológicos dessa modalidade.

Esse questionário foi organizado de modo a contemplar as seguintes temáticas: concepções de língua-linguagem e aprendizagem de inglês para fins específicos; planejamento das aulas; escolha de materiais didáticos; procedimentos e técnicas de ensino; atuação na EaD; interação na EaD e avaliação. Optamos pelas perguntas abertas, porque elas “permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante e [...] trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262). Assim, é mais prático sondar o contexto de pesquisa pelo próprio pesquisado, já que se sente mais à vontade para falar sobre as situações que vivenciou.

Com as notas de observação e a análise das aulas das professoras, tivemos como objetivo averiguar como elas atuaram no ensino de língua inglesa instrumental a distância. Isso fez com que os dados obtidos fossem validados, dado que observamos as aulas para checarmos se o que as professoras disseram ter realizado condiz com as práticas. Na triangulação dos dados há essa avaliação e observações do que elas disseram nas entrevistas e o que fizeram na prática. Não se trata de uma testagem das profissionais, é somente uma estratégia que busca dar suporte para o encontro de respostas da pergunta da presente investigação.

5.5 Procedimentos para a análise de dados

Os dados dessa pesquisa foram coletados com base nos questionários perfil e investigativo. As notas de observação das aulas das professoras, conforme dito anteriormente, foram utilizadas para averiguarmos como elas atuaram na EaD. Para a análise de dados, o

pesquisador “há de levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu objeto” (ALVES; SILVA, p. 62, 1992). Posto isso, buscamos a triangulação desses dados para melhor compreendermos o processo educacional a distância.

Assim, decidimos organizar a análise de dados em eixos temáticos. Durante a análise, apresentamos as percepções das professoras extraídas a partir das entrevistas, em seguida averiguamos o que aconteceu na prática e realizamos a análise sob a lente dos pressupostos teóricos.

Nesta seção foi apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos para a análise. A seguir, apresentamos a análise dos dados na seção 6 – Os desafios de se ensinar inglês instrumental a distância.

6. OS DESAFIOS DE SE ENSINAR INGLÊS INSTRUMENTAL A DISTÂNCIA

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa embasados na fundamentação teórica da seção 2, bem como em outros autores e pesquisas correlacionadas ao tema. Embora os estudos, nessa área, estejam incipientes com relação ao ensino de língua inglesa a distância, com a presente análise, procuramos responder à pergunta da pesquisa, que foi apresentada na introdução deste empreendimento científico, a saber:

Quais são as percepções das professoras de língua inglesa, do contexto da pesquisa, sobre a atuação no ensino de inglês instrumental a distância e a utilização de novas tecnologias aplicadas ao ensino?

As percepções e os dados ora aqui analisados foram coletados a partir de entrevistas realizadas com um questionário acerca da atuação das professoras de língua inglesa na EaD, em conjunto com a observação e a análise das aulas ministradas a distância. Os sujeitos da pesquisa são três professoras que ministraram aulas a distância, numa escola pública, para a disciplina Língua Inglesa Instrumental, voltada para os cursos técnicos em meio ambiente e informática.

De modo a facilitar a compreensão da análise dos dados e responder às perguntas de nossa pesquisa, optamos pela divisão em temas e em cada um fazemos as considerações pertinentes sobre o contexto pesquisado. Posto isso, elencamos as seguintes temáticas, que serão dispostas como subseções:

- Concepções de língua-linguagem e aprendizagem de inglês para fins específicos;
- Planejamento das aulas;
- Escolha de Materiais Didáticos;
- Procedimentos de Ensino;
- Atuação na EaD;
- Interação na EaD;
- Avaliação.

A análise parte das percepções das professoras de inglês extraídas a partir do questionário investigativo e da observação e análise das aulas quanto à experiência de se ensinar a língua inglesa a distância e o uso das novas tecnologias para este propósito. Os temas listados

se correlacionam estritamente com essa experiência de professoras que ensinam um idioma a distância.

6.1 Concepções de língua-linguagem e aprendizagem de inglês para fins específicos

A qualidade do ensino de línguas que o docente imprime a seu trabalho tem que atingir, segundo Almeida Filho (2009, p. 12), as quatro dimensões da operação global de ensino, constituídas a partir: 1) do planejamento de cursos; 2) a dos materiais de ensino; 3) a do método ou de experiências de ensinar e aprender engendradas na sala de aula e extensões e 4) a dimensão da avaliação do andamento do processo e dos níveis já atingidos.

Em síntese, de acordo com a proposta do referido autor seria interessante para a qualidade do ensino do professor de línguas que ele estivesse envolvido com o planejamento curricular do curso, a produção dos materiais didáticos, a abordagem do ensino a distância em junção com sua formação, bem como experiências adquiridas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira e também com a própria avaliação do processo de ensino e aprendizagem em que está envolvido.

Na EaD, salientamos que o professor formador, assim como os tutores presenciais e a distância tem que participar desde a etapa de planejamento até a aplicação do curso, disciplina ou congêneres. Entendemos que quanto mais imersos esses profissionais estão no cenário do ensino a distância, melhor serão os resultados na lida com o trabalho docente, as estratégias de ensino-aprendizagem e o zelo pela autonomia dos estudantes.

Consequentemente, os profissionais que estão mais envolvidos no ambiente em que atuam, compreendem melhor os processos para se chegar à produção de uma aula a distância, isso porque a EaD é uma modalidade de ensino complexa e, na maioria das vezes, os profissionais do ensino são submetidos a micro etapas do processo, como tão somente ministrar as aulas e/ou acompanhar a aprendizagem dos estudantes, que estão sob sua tutela.

A proposição das quatro dimensões presentes no ensino de línguas estabelecidas por Almeida Filho (2009) é proveitosa, visto que estão presentes tanto no ensino presencial quanto a distância. Com a melhor visualização e a consequente execução de cada uma dessas etapas que compreendem as dimensões ou os elementos intrínsecos ao ato de ensinar um idioma que consistem: no planejamento de cursos, nos materiais de ensino, no método ou nas experiências de ensinar e aprender e na avaliação do andamento do processo de ensino e aprendizagem, temos a oportunidade de planejar e conceber um curso voltado para o comunicativo.

Ressaltamos que com a união desses elementos intrínsecos ao ato de ensinar, o docente desenvolve uma visão consciente do que precisa cumprir com o seu trabalho. Embora esses elementos constitutivos da operação global de ensino de línguas teriam que estar em sintonia e contarem com a participação do professor em todas as etapas de sua constituição, na prática haverá situações em que não será possível a concatenação desses elementos, por algum motivo. Em nossa pesquisa houve uma variação na participação das professoras em todas essas dimensões: algumas somente executaram as aulas, outras elaboraram o material didático e assim adiante.

Essas situações particulares podem também ser ilustradas, por exemplo, quando o professor ministra aulas de língua inglesa numa escola de idiomas e geralmente, o material didático é importado, então o material já vem com sua própria metodologia, planejamento e por vezes, até com a avaliação, sendo necessário somente que o professor utilize a sua abordagem de ensino e aplique os testes já prontos para averiguar os rendimentos dos discentes. Com essa situação, já conseguimos afirmar que o modelo de operação global no ensino de línguas é variável em seus elementos, a depender das circunstâncias em que o docente tem que desenvolver seu trabalho.

Assim, a abordagem de ensino de língua estrangeira “[...] manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos [...], as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.12). Esses elementos têm que ser identificados nas práxis do professor e com a identificação é possível o favorecimento de uma rota de reflexões e de possíveis mudanças na atuação docente mais consciente.

Defendemos que o ensino de uma língua tem como pilar o tratamento a que o docente dá ao fenômeno da linguagem, enquanto expressão do pensamento humano, na extensão de (um) evento(s) de letramento que envolve(m) outros sujeitos – os aprendizes. Para além disso, a aquisição e a aprendizagem de um idioma tem que permitir o agir no mundo. É determinante uma formação profissional e contínua que permita ao docente delinear/definir/refletir (sobre) suas concepções de língua, linguagem e de aprendizagem de língua estrangeira, para nortear suas práxis para uma abordagem de ensino construída com as suas próprias reflexões, inseridas numa base científica. O docente de línguas precisa enxergar sua própria ação no ato de ensinar o idioma.

Destacamos ainda que a abordagem de ensino não é e nem pode ser um fenômeno engessado do que se pode ou não fazer em sala de aula presencial ou mesmo virtual. Desse modo, frisamos que é primordial que ela seja construída, partindo das reflexões advindas das

práxis dos próprios docentes, mesclando-se às próprias experiências dos docentes de línguas alicerçadas com o conhecimento adquirido ao longo de suas formações e experiências.

Com base no depoimento das professoras entrevistadas foi possível identificar as concepções delas, de língua-linguagem e aprendizagem da língua inglesa para fins específicos. Essas concepções são cruciais durante a práxis pedagógica, visto que passamos a ter noções sobre o tratamento da linguagem pelo professor de línguas.

A professora Júlia externa sua concepção de língua como instrumento para a comunicação humana. Entretanto, considera que em alguns momentos, a língua pode ser considerada objeto de opressão, quando levadas em conta as concepções de língua padrão, normas e jeitos de falar. Também cita a língua como opressão, quando é utilizada pelo colonizador para se impor ao colonizado. Destaca que a língua inglesa é a língua da ciência, amplamente falada no mundo e no ensino se deve levar em conta os aspectos culturais, sociais e históricos que permeiam a aprendizagem desse idioma. Durante o aprendizado, afirma que há de se considerar também as questões de identidade, de cultura e históricas para reforçar a identidade daqueles que aprendem o inglês.

Diante do exposto eis o excerto de Júlia:

A minha concepção de língua é bem ampla né, a língua é uma forma de comunicação. [...] A língua tem sido um objeto de opressão, [...] pelos colonizadores também serviam [...] pra impor [...] sua soberania às colônias. [...] A questão do aprendizado de uma língua estrangeira tem que levar em conta os aspectos culturais, sociais e históricos. [...] Então o ensino de línguas estrangeiras tem que obrigatoriamente passar, na minha visão, por essas questões de identidade, de cultura, históricas. [...] Eu já tive experiências exitosas e experiências fracassadas, eu vou admitir e até eu me encontro em uma situação em que eu preciso me descobrir melhor como professora.

Na fala, ficou clara a percepção da concepção de língua e linguagem como bem ampla, já que nós seres humanos utilizamos a língua como forma de comunicação. É interessante frisar que a língua é colocada como objeto de poder, dessa maneira, o domínio da língua inglesa vai permitir acesso a outras informações e a outros domínios comunicativos: na vida social, no trabalho, no contexto acadêmico, conforme Johns (2013, p. 21), em se tratando de língua para fins específicos.

Durante o processo de ensino e aprendizagem é pertinente explorar discursivamente, com interatividade e dialogismo as questões de identidade, culturais e históricas, por sua vez, a língua se correlaciona a esses aspectos. Quanto ao inglês instrumental, a professora está num processo contínuo de descoberta, sempre ampliando seu potencial de trabalho a partir das próprias reflexões advindas das primeiras experiências com a modalidade a distância, Monteiro (2009, p. 38-39) adverte que o professor de língua inglesa instrumental tem que ser sempre um

profissional flexível a mudanças. Mesmo com a ampla experiência em sala de aula, ela julgou importante seu aperfeiçoamento através do ensino a distância.

Em suas práticas, no contexto da EaD, ela apresentou a estrutura básica da língua e seu funcionamento: uso pronominal, verbo *to be*, os possessivos, noções de formação de palavras, prefixos e sufixos, o tempo presente, passado e futuro. Nesse ponto, conforme Ramos (2008, p. 70) ela fez com que a língua se tornasse conhecida, todavia é importante esse domínio mínimo da gramática, explorada nos próprios textos.

O ensino de aspectos gramaticais deve partir de explicações, a partir dos textos e superficialmente, já que a aprendizagem de línguas não pode ser sistemática, estruturalista. Ela trabalhou com textos que exploravam a temática do curso, o que Basturken (2010, p. 19) sugere como a análise da situação alvo e a aprendizagem não sistemática de uma língua. Essa análise subsidia a busca de informações sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O ensino ocorreu de modo comunicativo com a leitura de textos autênticos da área de informática e a utilização das estratégias de leitura, entretanto, com um pouco de ênfase sobre a aquisição de vocabulário técnico. Há de se ter um equilíbrio entre os conteúdos abordados em classe, considerando que, segundo Ramos (2005, p. 116) a aquisição de vocabulário técnico no ESP em profundidade, é definido como um mito e sobre essa situação a aprendizagem pode ser centrada nos vários campos do saber.

Observamos que a aprendizagem do inglês foi voltada para o desenvolvimento de habilidades específicas e relevantes no contexto comunicativo. Assim, destacamos o trabalho da professora com as estratégias de leitura que compreendem: a interpretação textual, a localização de informações específicas (*scanning*), gerais (*skimming*) e a busca por palavras cognatas que são aquelas que possuem geralmente a mesma origem etimológica, com grafias iguais ou bem semelhantes e com o mesmo significado. Distinguimos três classificações para as palavras cognatas: idênticas, semelhantes e vagamente parecidas com vocábulos da língua portuguesa, há ainda os falsos cognatos que se assemelham à escrita e diferem-se no significado.

A docente com frequência se mostra preocupada com a leitura oral do texto e posteriormente sua tradução. Entendemos que a atividade tradutória favorece a compreensão dos textos pelos estudantes, contudo, seria bastante produtiva a construção e a negociação de sentidos por meio da interação via *chat* com os estudantes na aula, em tempo real.

Foi realizado também um trabalho motivacional durante toda a disciplina voltado para a atuação profissional dos estudantes, envolvendo a língua inglesa. Sobre a aprendizagem de ESP a professora destacou bem nas aulas a função das estratégias de leitura, que elas auxiliam

na compreensão de textos sem a necessidade de utilização de dicionários ou ferramentas de tradução.

Júlia ressaltou ao público-alvo a importância do olhar a que se deve ter no contato com textos em língua inglesa: quanto ao título, às palavras que se repetem, pistas tipográficas como números, palavras em destaque, observação do *layout* que consiste no *design* textual, como buscar informações genéricas e específicas no texto. Teve sempre a sensibilidade de fazer a abordagem da leitura de maneira dialógica, com a fusão da teoria e prática. A professora neste quesito realiza uma leitura multimodal, preconizada por Medeiros (2014, p. 591), indo além do texto, explorando outros códigos semióticos ou elementos visuais presentes nos textos.

A professora Júlia priorizou a habilidade de leitura. As concepções de língua, linguagem e aprendizagem de ESP condisseram com o que ela fez na prática. Ao lecionar priorizou os conteúdos correlacionados com a área do curso e as necessidades reais dos alunos, o que é muito importante nas aulas de ESP, consonante com os pressupostos de (RAMOS, 2005, p. 116; 2008, p. 50); (BASTURKMEN, 2008, p. 17; 2010, p. 19).

Recorrer à tradução do texto para os alunos caracteriza-se, segundo Celani et al. (1988, p. 50), como um mito, visto que a tradução não faz parte da prática do ESP, a autora ainda discorre que os estudantes têm que negociar os sentidos e ajudar na compreensão do texto, desenvolvendo a própria autonomia. Outro aspecto importante é que a docente poderia ter trabalhado com a abordagem mínima da gramática do discurso, assim, os aspectos gramaticais da língua são superficialmente explanados e a gramática da língua é cuidadosamente contextualizada. Entretanto, as considerações sobre as estratégias de leitura e esse processo de conscientização do aluno sobre o ato de ler favoreceu a construção da competência leitora dos estudantes.

A professora Luísa em sua percepção sobre a concepção de língua, a destacou como ferramenta para a comunicação, na forma oral e escrita. Ela recebeu influências da abordagem comunicativa no ensino de línguas durante a formação inicial, isto é, na graduação em Letras. Considera as novas tecnologias importantes para o ensino, dado que é um caminho para integrar o aluno ao contexto de trabalho, ao receber e passar informações durante a leitura de textos em língua inglesa.

A seguir o excerto da fala da professora entrevistada:

Na minha formação eu recebi muito a influência das metodologias que trabalham com o comunicativo. [...] Eu enxergo a língua como uma ferramenta pra me comunicar. [...] A gente visa que esse aluno, ele [...] possa ser capaz né de ler, de entender e de passar as informações, ao receber essas informações.

No fragmento acima, a professora expõe a percepção de língua como ferramenta para a comunicação e revela que durante seu processo de formação inicial foi fortemente influenciada pelo ensino comunicativo de línguas. Durante as aulas de inglês instrumental, ela considerou importante que os alunos aprendessem o inglês para lidar com a ferramenta de trabalho, neste caso, o uso do computador. A língua é relacionada com o preparo para o mercado de trabalho.

Em sua aula, a docente contextualizou a disciplina ESP com a área da informática, apontou que é imprescindível ter conhecimentos da língua inglesa, uma vez que os discentes quando estiverem no contexto de trabalho, irão lidar diariamente com equipamentos cujos manuais são expressos em inglês, o que preceitua Basturkmen (2010, p. 19) como a correlação entre a aprendizagem de IFE e o domínio do idioma para a área de trabalho, de atuação do sujeito. Ela abordou a estrutura básica da língua: os pronomes, verbo *to be*, os pronomes possessivos, noções de morfologia básica – uso de sufixos e prefixos, marcadores discursivos, os tempos verbais presente, passado e futuro, vocabulário técnico e as estratégias de leitura.

As estratégias de leitura utilizadas foram: o uso do conhecimento prévio sobre o assunto abordado nos textos e ela discutiu sobre o *layout* que é o formato do texto. Assim, discorreu sobre a importância de se formular hipóteses sobre o texto, por meio da predição, explorando as condições de produção. Ela também realizou uma leitura multimodal dos textos, explorando figuras, o formato em que os textos foram apresentados, a fonte, dentre outros códigos semióticos.

A docente mostrou como identificar as informações gerais (*skimming*) e específicas (*scanning*) no texto, assim como os cognatos e os falsos cognatos. Ela sempre procura ler o texto em inglês, assim o decodifica e posteriormente o traduz. De início, estranhamos essa tradução, mas posteriormente a professora explicou que a utilização da tradução era devido à interpretação das aulas para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pelo intérprete e geralmente ele/ela não possui o conhecimento do inglês.

A professora trabalhou com o aspecto motivacional da disciplina e para isso usou um vídeo no formato *sketch* sobre a importância da língua inglesa na informática, conforme as necessidades na situação alvo, o que bem inculca Ramos (2005, p. 120) e Basturkmen (2010, p. 19) acerca desse olhar sobre as necessidades reais dos estudantes com a aquisição do idioma. Sobre a aprendizagem de inglês, sempre que possível, a professora formadora e o professor assistente incentivavam o estudo e a revisão de conteúdos da disciplina em casa, isto é, incentivam a autonomia.

As concepções de língua, linguagem e aprendizagem de ESP se correlacionaram com o que a docente realizou na prática. Percebemos fortemente a concepção sócio interacionista de

língua e linguagem, sendo que houve a influência da abordagem comunicativa, à época da formação inicial da professora. Luísa, conforme advoga Almeida Filho (1993, p. 9), organiza as atividades e tarefas de real interesse aos discentes para que se capacitem a utilizar a língua-alvo em situações reais de uso. A professora também traduz as aulas por conta da interpretação para os estudantes surdos.

Outro aspecto importante é que a docente trabalhou com a abordagem mínima da gramática do discurso conforme Ramos (2008, p. 70) e diante das dificuldades dos discentes, criou a estratégia de dividir as aulas para imergir os alunos a alguns aspectos gramaticais básicos, contextualizando com os textos ora trabalhados. As aulas favoreceram a aquisição da gramática mínima do discurso, bem como facilitaram a aplicação das estratégias de leitura junto aos textos.

A professora Mariana baseia sua percepção de língua como oportunidade para o aprimoramento da língua materna, à medida que aprendemos uma língua estrangeira. Ela acredita que as pessoas que se propõem a estudar uma outra língua têm que visualizar que vão aprimorar o próprio idioma. Compreende a língua como construto da identidade do sujeito, sendo importante fazer o paralelo entre a língua materna e a inglesa, sempre que necessário. Compreende que aprender uma língua é usá-la, assim, as práxis têm que ter correlação com ações do cotidiano daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segue a passagem da fala da professora:

[...] Quando se aprende uma língua estrangeira, a gente acaba é aprimorando a nossa própria língua. [...] A gente para com o mito né, [...] eles dizem logo assim: - Eu não aprendo nem minha língua. [...] A linguagem que é o instrumento que só o homem possui né. [...] Eu tento em sala de aula, valorizar o aprendizado de uma língua estrangeira, [...] eu dou aula de língua inglesa sempre fazendo um paralelo com o uso na língua portuguesa. [...] eu trago ações do cotidiano quando ele usa essa linguagem pra se colocar.

Verificamos que Mariana, em suas percepções, concebe a língua como instrumento de comunicação. Contempla que ao aprendermos uma língua estrangeira, estamos aprimorando o uso da nossa própria língua. Carrega esse aprimoramento como uma bandeira para desmistificar o mito de que não é possível aprender a língua portuguesa quanto mais a inglesa. Gosta de fazer comparações, paralelos entre a língua materna e a estrangeira, para mostrar a importância de se aprender um outro idioma, com ações do cotidiano. Relaciona a língua com o dia-a-dia.

Nas suas práxis, ela apresentou as estratégias de leitura, vocabulário técnico voltado para a área de meio ambiente, bem como a estrutura básica da língua inglesa em contextos significativos correlacionados ao tema do curso. O foco nas necessidades reais dos alunos, com base na temática do curso, de acordo com Monteiro (2009, p. 37) é fundamental para o

desenvolvimento de habilidades específicas para os estudantes, principalmente correlacionadas com a área em que vão atuar no contexto profissional.

Durante sua abordagem sempre se mostra preocupada com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O aprofundamento da leitura em língua inglesa e seu estímulo é crucial (MORAES, 1992, p. 59). Quanto ao conteúdo do vocabulário técnico, o ensino de IFE não pode contemplar somente a área ou fechar-se a ela, porque a língua abarca vários campos do saber (RAMOS, 2005, p. 116). Nesse ponto a professora poderia trabalhar de maneira interdisciplinar.

Mariana utilizou um vídeo motivacional sobre a importância da língua inglesa no mundo globalizado. O vídeo é um *sketch* produzido na própria instituição e destaca a aplicação da língua inglesa na área da informática e no dia-a-dia, como durante uma compra em sítios internacionais. A professora tem sempre a sensibilidade de relacionar os conteúdos com a realidade dos discentes.

O ensino da docente é comunicativo, sempre bem contextualizado e a professora faz a junção da teoria com a prática, envolvendo as estratégias de leitura: predição, que é um prognóstico a respeito da temática textual e a busca por informações gerais (*skimming*) e específicas (*scanning*) no texto. A professora sempre procura enfatizar a importância da construção de significados durante a leitura e não a prática em nível mais profundo, da estrutura linguística, ainda assim coloca em questão que durante o processo de compreensão textual, o leitor vai relacionar a informação nova, adquirida junto com seu conhecimento de mundo. É introduzida a noção sobre os gêneros textuais com base na forma e função, facilitando assim a leitura. O estudo desses gêneros textuais foi além das descrições linguísticas, com foco nas funções comunicativas (PALTRIDGE, 2013, p. 349).

A ideia de gênero textual foi construída ao longo das aulas como os textos que produzimos tal qual as práticas cotidianas, posto isso, ela ilustrou que através do gênero *charge*, por exemplo, podemos realizar críticas a algum fato ou acontecimento, através do efeito humorístico presente nesse texto específico. O trabalho com os gêneros textuais nos remete a uma concepção de língua e linguagem sócio interacionista onde as práticas de linguagem estão socialmente situadas.

Os gêneros digitais também são explorados, tendo em vista sua presença no ciberespaço. A gramática é abordada ao mesmo tempo em que se apresenta nos textos/gêneros/discursos e deixa de ocupar o cerne, o centro das aulas, partindo para um ensino de línguas não sistemático (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 132). O foco do ensino centra-se para a produção de sentidos e é materializada por meio de textos/gêneros/discursos (orais e escritos), e não somente

no estudo de frases isoladas (SOUZA, 2013, p. 26). A motivação para o estudo da língua inglesa é mantida pelos argumentos de que: é bom usar a língua estrangeira para a não limitação do conhecimento e para se ter acesso a pesquisas e informações da área, editadas em inglês.

Verificamos que as concepções de língua, linguagem e aprendizagem de ESP condisseram com o que a professora realizou na prática. O interessante é que ela relaciona a língua com o dia-a-dia dos estudantes, o que favorece uma aprendizagem significativa e situada. Outro aspecto importante é que a docente trabalhou com a abordagem mínima da gramática do discurso conforme Ramos (2005, p. 116) e em alguns momentos se excedeu nas explicações, sendo que somente o mínimo, em se tratando dos aspectos gramaticais tem que ser ensinados. As aulas cooperaram com a aplicação das estratégias de leitura.

No que diz respeito às concepções de língua-linguagem e aprendizagem de língua estrangeira, elaboramos um quadro com as perspectivas das professoras:

Quadro 6 – Concepções de língua-linguagem e aprendizagem de IFE

Professoras	Concepções de língua-linguagem	Concepções de aprendizagem de IFE
Júlia	Como instrumento para a comunicação. Concepção funcionalista, voltada para o uso do idioma. Recurso particular aos seres humanos para a interlocução. Como objeto de poder, uma vez que o domínio de uma língua estrangeira vai permitir o acesso a outras informações.	As questões de identidade, de cultura e históricas relacionadas ao idioma aprendido, tem que reforçar a identidade do aprendiz. Aprendizagem crítica. Ensinar como um processo contínuo de descobertas para o professor que amplia seu potencial de trabalho, a partir de reflexões.
Luísa	Como ferramenta para a comunicação, na forma oral e escrita.	Influenciada pela abordagem comunicativa no ensino de inglês. Ensinar a língua estrangeira para o aprendiz lidar com a ferramenta de seu trabalho. Relaciona o uso da língua ao mercado de trabalho.
Mariana	Como instrumento para a comunicação.	Aprender uma língua estrangeira é aprimorar o uso da própria língua. Relaciona a língua materna com a língua estrangeira para mostrar a importância de se aprender um outro idioma com ações do cotidiano.

		Aprendizagem baseada conscientemente na noção de gêneros textuais.
--	--	--

Fonte: Baseado nas entrevistas das professoras participantes desta pesquisa.

Por conseguinte, examinamos que as concepções de língua e linguagem das professoras possuem similaridades, assim sendo, elas concebem a língua como instrumento e ferramenta para a comunicação humana. No que tange às concepções de aprendizagem, as professoras possuem disparidades e julgamos significativa a amálgama dessas perspectivas, para direcionarmos a uma rota de mudanças nas práticas, advindas desse processo de análise e reflexão, logo: a identidade do aprendiz tem que ser reforçada com as questões identitárias, culturais e históricas que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outra questão é que a aprendizagem tem que ser crítica. Acentuamos que tanto o docente quanto o discente de ESP tem que definir em sintonia aonde querem chegar, no que diz respeito às ações e aos usos da linguagem. O ensino tem que representar, ainda, um processo contínuo de aperfeiçoamento do docente de línguas, através de reflexões acerca dos gestos de ensinar a língua estrangeira. Com a EaD, as concepções de língua e linguagem permaneceram as mesmas, todavia a prática nessa modalidade propiciou uma abertura a novas oportunidades e reflexões na ação docente. Dessa forma, as tecnologias foram utilizadas para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Para encerrarmos essa subseção de análise, destacamos ainda que a formação inicial das professoras foi marcada pela abordagem comunicativa do ensino de línguas, de certo modo elas desenvolvem as aulas com foco no aspecto comunicativo. Quanto às concepções de aprendizagem de ESP, apuramos que as professoras estreitam e associam as práticas de linguagem com o mercado de trabalho em que vai atuar o aprendiz. Elas reforçam a importância de se aprender o idioma com ações do cotidiano, situadas em contextos específicos. A aprendizagem de IFE foi baseada nos gêneros textuais.

Consideramos as concepções das professoras bastante voltadas às necessidades dos estudantes com o idioma. Elas propiciam o envolvimento dos estudantes com o processo de ensino e aprendizagem. Reforçamos a perspectiva de que no ensino de ESP a distância, essa abordagem tem que ser dialógica, isto é, o estudante além de aprender a usar o idioma tem que ser encorajado para a mútua construção do conhecimento. Sobretudo, o estudante tem que ser o foco do ensino a todo e qualquer custo.

6.2 Planejamento das aulas

O planejamento das aulas é uma dimensão de grande valia no trabalho do professor, tendo em vista que não há a possibilidade de trabalharmos com a improvisação no ensino de línguas. Assim, recai também a questão de que só podemos afirmar ou verificar se há realmente o bom efeito da ação docente para a aprendizagem, com o instrumento intitulado plano de aula. Com ele, o professor define as metas que pretende alcançar com o ensino.

Em relação ao planejamento das aulas de IFE, a professora Júlia revelou que já havia um modelo pronto de planejamento das aulas e que foi aproveitado por conta da falta de tempo e afinidade com o ensino a distância. Ela reconheceu uma certa resistência com a EaD e que precisa se adaptar devido à tradição do ensino presencial.

A seguir o excerto da fala da professora:

Existia já um modelo né, baseado nos cursos anteriores e eu segui esse mesmo modelo por questões de tempo e por questões de não afinidade com o ensino a distância, não tinha experiência e um certo receio, não muita afinidade com a questão do ensino, as ferramentas do ensino a distância, ainda reconheço que eu tenho uma certa resistência. [...] Eu tenho que reconhecer que eu preciso ir me adaptando e a primeira coisa que eu fiz foi aceitar o convite pra pegar a disciplina de inglês instrumental, no curso de informática a distância.

Depreendemos que as aulas já tinham sido planejadas e estavam prontas, havia um modelo. Devido ao receio de Júlia com as ferramentas do ensino a distância, pela não afinidade com a modalidade, decidiu utilizar os planos de aula elaborados pela professora que anteriormente tinha ministrado a disciplina. Isso a fez reconhecer a experiência como uma forma de superação das dificuldades em sua atuação pela primeira vez na EaD.

Nas práticas, os materiais das aulas foram repetitivos, ou seja, a professora se utilizou de *slides* ora utilizados e elaborados por outros professores, mas explicou a motivação da utilização: a falta de tempo para produzi-los e por ter sido surpreendida com a proposta de trabalhar na EaD e à época estava muito ocupada com outras atividades da escola. De acordo com o documento oficial que trata da qualidade em EaD, Brasil (2007, p. 19-20), o planejamento do curso poderia ter sido elaborado pelo professor ou grupo de professores de língua inglesa, ou mesmo através de um planejamento coletivo. A partir da terceira aula houve a interpretação em Libras das aulas no canto direito da tela, o que era para ter acontecido desde o início, por ser a acessibilidade de fundamental importância nos paradigmas da inclusão.

Temos diferentes realidades quando o professor atua com diferentes turmas. Assim, o planejamento de um curso não vai ser e nem pode ser igual para todas as turmas. Então, a necessidade de que a professora tem de elaborar o próprio planejamento e produzir o produto que é o *design* do curso e não o contrário. Para melhor desenvolver o planejamento desse curso o ideal é que envolva as etapas da produção do *design* de um curso instrumental de línguas que, em conformidade com Basturkmen (2010, p. 19), envolvem: a análise da situação alvo, a análise

da situação atual, a análise dos fatores relacionados ao aprendiz e a análise do contexto de ensino.

De acordo com a professora Luísa, já havia uma ementa e a bibliografia para se ministrar o curso. Era a segunda turma a ter a disciplina de IFE e parecia que a primeira experiência não tinha sido boa. Ela considerou-se heroína no processo, pois teve que ir em busca de informações sobre o curso, para conhecer os conteúdos que poderia trabalhar.

Adiante o trecho da fala da professora Luísa:

Quando eu assumi já havia uma ementa, uma bibliografia, o curso já tinha acontecido por um semestre. [...] Eles foram verdadeiros heróis, assim como eu me sinto também uma heroína e então o que foi proposto, me entregaram a ementa, a bibliografia e eu fui ver as disciplinas que eles tinham tido além da minha, o que eles estudavam no curso de informática. [...] Eu fui ver as disciplinas pra saber o que eles precisariam. Eu fiz uma pesquisa com termos da área em inglês, tive a ajuda preciosa de uma professora coordenadora da área.

Acerca do planejamento, constatamos que já havia uma ementa e bibliografia prontas. Luísa se considerou como uma heroína no processo, já que agiu transdisciplinarmente, isto é, ela foi além da sua disciplina língua inglesa e buscou saber com base no desenho curricular do curso de informática, quais as necessidades reais dos discentes com a aprendizagem do IFE, inclusive consultou profissionais da área.

Em suas práticas, a professora utilizou o mesmo material didático e os *slides* das aulas da professora que tinha tido a experiência anterior com a EaD. Contudo, fez uma adaptação e complementou as unidades didáticas da disciplina, com base num levantamento das necessidades dos alunos, a partir de uma análise curricular do curso e conversas com profissionais da área. Dessa forma, elencou os assuntos necessários para complementar o estudo dos alunos, através da prática de leitura com textos na língua inglesa.

A professora, embora tenha utilizado o planejamento da docente que ministrou a disciplina anteriormente, agiu transdisciplinarmente, isto é, foi além da disciplina inglês instrumental e realizou um levantamento das necessidades reais dos alunos com fundamento nos conteúdos já trabalhados no currículo do curso. Como o contato com os discentes só se deu na sala de aula, ela foi perspicaz e realizou uma prévia sobre quais assuntos eles poderiam aprender na área de informática. Frisamos, baseados em Monteiro (2009, p. 26) que é crucial essa prévia de ter o aluno como foco no processo de ensino e as suas necessidades reais a respeito da aprendizagem de ESP.

Tratando-se da professora Mariana, ela explicou que a instituição já tinha planejado as aulas e elaborado o plano de curso e somente convidaram-na para dar continuidade ao trabalho enquanto docente. Ela teve que analisar o plano de curso e elaborou material didático impresso

com base na ementa que foi passada, dessa maneira, a professora também trabalhou da maneira que acredita ser mais eficaz.

Nas palavras dela:

Olha eu fui convidada para dar aula e eles já tinham planejado, eles mesmo fazem o plano de curso, convidam o profissional e já tem lá todo esse planejamento pronto. [...] A gente analisa o plano, elabora a apostila em cima da ementa que é passada pra gente. [...] As aulas trabalhamos da maneira que acreditamos ser mais eficaz.

Fica, pois, claro que a escola já tinha planejado todas as aulas e o curso em si. A professora de língua inglesa era convidada e dava continuidade ao trabalho, analisava o plano de curso e elaborava o material didático impresso. As aulas eram desenvolvidas de acordo com a convicção da professora que trabalhou da maneira mais eficaz, conforme sua experiência.

Com relação à prática em sala de aula, a professora Mariana foi responsável por planejar as aulas em cima de um material didático criado por ela mesma. Ela conseguiu atingir os objetivos propostos e para isso elaborou os *slides* das aulas, que eram obrigatórios.

Mariana foi a professora que participou de todo o processo do planejamento das aulas de língua inglesa instrumental, a ela foi passada a ementa do curso e a partir desse ponto ela elaborou o material didático e as aulas para o curso técnico em meio ambiente. Ela cumpriu com êxito essa etapa, trabalhou com textos autênticos da área, conforme preconiza o ESP e conseguiu enquadrar no *design* do curso o que realmente os estudantes necessitavam aprender, (CARVELAHO, 2008, p. 7). O ideal era que cada professora tivesse seguido os passos dessa professora: criação do plano de curso, desenho curricular do curso, planejamento das aulas e criação de sequências didáticas, aplicação e avaliação.

- Planejamento de aula presencial e aula a distância: diferenças

Quanto a esse ponto, Júlia esclareceu que o planejamento para o ensino presencial exige mais do professor, devido o aspecto surpresa, isto é, do que pode vir a acontecer eventualmente durante a aula: término de atividades antes do tempo previsto, compreensão rápida de conteúdo, entre outras situações que venham a exigir do professor estratégias para complementar as aulas.

Na percepção da professora Júlia, o planejamento para o ensino a distância é mais fácil, prático e conseqüentemente o professor acaba por se acomodar mais. Ela ressalta que o fato de ela estar numa tela, é diferente até para tirar as dúvidas dos discentes. Na EaD, tudo é muito bem cronometrado e planejado.

Nas palavras de Júlia:

O ensino presencial exige muito mais, [...] porque você tem aí o aspecto surpresa. A distância a pessoa fica mais acomodada, por conta da distância você tá vendo o professor numa tela, é diferente quando o professor está na sua frente e você tem uma dúvida, você se sente muito mais à vontade para questionar, o fator surpresa existe

muito mais no presencial do que a distância. A distância é aquele tempo e tu já cronometra a tua fala, com base naquele assunto.

Pois bem, na fala da professora compreende-se que em sua percepção o planejamento do ensino exige mais do professor da modalidade presencial, posto que imprevistos podem ocorrer no decorrer das aulas, implicando na criação de estratégias e complementos no ensino para que a aula possa render. No ensino a distância o fator surpresa existe, porém, o tempo já é bem estabelecido para cada ação pedagógica.

Mesmo com essa declaração da professora sobre o fator surpresa na EaD ou no ensino presencial, consideramos que o processo de letramento deve favorecer e colaborar com o desenvolvimento de competências relacionadas à crítica e ao desenvolvimento do pensamento. “Essa competência é alcançada por meio de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os, e que seria por intermédio dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento” (GOULART, 2006, p. 451). Não se trata de utilizar a tecnologia para reproduzir o que é feito numa sala de aula presencial, mais do que isso é aproveitar esse potencial da tecnologia para ampliar os letramentos.

Na prática, percebemos que as aulas são bem cronometradas, cada ato pedagógico possui seu tempo minimamente calculado, o que é normal para o planejamento de aulas em qualquer modalidade. Não ocorreram imprevistos durante a práxis da docente.

O fato de que na modalidade presencial, a docente acaba por ter os fatores surpresas, isso advém da própria maneira de se ensinar, considerando que quase sempre “o professor é o detentor do conhecimento, aquele que ensina e tem como papel principal dar as respostas certas” (FUJITA, 2007, p. 3). Logo, na sala de aula o aluno deve ter participação ativa na construção do conhecimento, contribuindo com o bom andamento das aulas, que, por sua vez, precisam ser bem interativas.

De fato, no ensino a distância o planejamento é mais estrito, o que não permite que o aluno fique tão ocioso; o fator tempo é bem demarcado. O discente participa da aula, compartilha a responsabilidade na aprendizagem e o professor orienta o caminho a ser percorrido para se chegar a realização dos objetivos da disciplina ou do curso.

Para Luísa, na aula presencial o professor está acostumado com perguntas. Assim sendo, ela sentiu-se sozinha ao planejar as aulas de inglês instrumental e passou a verificar a importância do uso de elementos multimodais: como as imagens, sons e vídeos. Esse olhar para a leitura multimodal é crucial para ampliar o letramento digital dos estudantes (MEDEIROS, 2014, p. 601).

Na aula a distância não há muitos imprevistos, visto que o professor segue estritamente o que planejou. Logo, o desafio é um pouco maior por conta desse cuidado com a aula que tem que estar bem planejada e cronometrada tanto quanto na modalidade presencial.

Em suas palavras, Luísa exteriorizou que:

[...] Ao planejar a aula presencial eu conto com a interação do meu aluno, então a interação é imediata, [...] há também interação no EaD. Tem o professor lá que te auxilia, mas é diferente do professor da aula presencial que está acostumado com perguntas. Eu tinha que planejar uma aula, [...] eu não tinha a quem olhar, pra quem jogar perguntas né, então eu me sentia só, foi difícil pra mim quando eu fazia o planejamento. [...] Eu entendi que eu precisava de muito mais recursos visuais. [...] Na EaD, você não pode sair daquilo. Não há muitos imprevistos, até existem, mas você precisa minimizar. No EaD o desafio é um pouco maior.

Facilmente, presumimos que o planejamento na educação a distância para Luísa é mais complexo, posto que a interação entre professor e aluno acontece também na EaD, entretanto, o docente está acostumado com as perguntas e questionamentos durante a aula presencial. Consequentemente, teve que criar estratégias para instigar o seu público e para tornar os conteúdos mais compreensíveis, julgou conveniente trabalhar com recursos visuais. Considerou que não há tantos imprevistos na EaD.

Na prática, ela ao planejar as aulas para a EaD, buscou usar recursos multimodais: textos, vídeos, sons e imagens. Sentiu a necessidade de ilustrar as situações de algum modo, utilizando esses recursos, com base nas dúvidas dos alunos que sempre surgiam. Não houve imprevistos durante a performance em sala de aula, uma vez que os conteúdos e o tempo das aulas foram bem administrados.

Realmente, o estudante a distância é muito motivado à aprendizagem pelo visual e o uso de recursos como vídeos, sons, imagens e diferentes suportes textuais contribuem significativamente com a aprendizagem. Isso comporta o LD que incentiva o uso desses recursos pelo professor para tornar o ensino mais dinâmico e justamente o uso desses novos recursos e instrumentos pedagógicos, permitirão o ir além dos conceitos e atividades vigentes no processo de LD, no que diz respeito aos usos da leitura e da escrita (XAVIER, 2002, p. 9); (MEDEIROS, 2014, p. 585).

Na visão da professora Mariana há muita diferença entre o planejamento da aula presencial e a aula a distância, porque em Porto Velho não há o costume de se estudar a distância. Para ela, o estudante é um pouco ocioso, de início, mas a tendência é que se torne mais autônomo e responsável pela própria aprendizagem também. A professora julga que na EaD, o professor possui mais controle sobre o aluno.

Por conseguinte, ela exterioriza que:

É preciso trabalhar muito para tornar algo comum. [...] O aluno é um pouco preguiçoso, no sentido de que o ensino a distância tem o objetivo de tornar o aluno

autônomo. [...] Nós acreditamos que o aluno é responsável e comprometido com o ensino, uma vez que ele é autônomo. Na EaD, o professor tem mais controle sobre o aluno.

Como podemos observar, para Mariana é preciso que na sua cidade, Porto Velho, se desenvolva a cultura de estudar a distância e que torne algo comum. O planejamento da aula na EaD é direcionado a um público que deve ser mais autônomo, responsável e comprometido com a própria aprendizagem. Em sua experiência, ela pôde acompanhar melhor cada aluno individualmente a distância.

Na prática, observamos que tanto a professora formadora, quanto o professor assistente não estimularam muito a participação dos alunos, talvez pelo fato de ser a primeira oportunidade com o ensino a distância. Com esse incentivo à participação e à interação, a dialética seria mais ativa, eis o motivo que leva a docente a concluir que os estudantes não têm o costume de estudar a distância.

Desse modo, tanto o aluno como o professor têm responsabilidades com a aprendizagem, todavia a provocação e a instigação são cruciais para o surgimento de iniciativas daqueles que participam do processo. Para isso, é signficante que os papéis dos sujeitos da EaD estejam bem delineados e sintonizados, de modo a contribuir com a aprendizagem dos estudantes que são o foco do ensino.

Assim, durante o planejamento do ensino a distância, de acordo com Goulart (2006, p. 458), as condições de letramento devem estar ligadas às diferentes práticas sociais orais e escritas, aos objetos de aprendizagem, procedimentos e atitudes como formas sociais de expressão. As aulas devem ampliar as práticas de letramento, buscando o desenvolvimento formativo do sujeito aprendiz.

A respeito do planejamento de aulas, pontuamos que o próprio professor construa o seu com a ajuda ou a supervisão de outros profissionais, já que na EaD há o cuidado com essa supervisão dos aspectos pedagógicos da aula e as possíveis adequações ao público. Temos diferentes realidades, ao trabalharmos com diferentes sujeitos. Posto isso, é preferível que o professor esteja ciente das particularidades do ensino a distância, até mesmo para usufruir do amplo espectro de ferramentas presentes na modalidade, à disposição para contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Por isso, a formação continuada é tão importante nessa modalidade de ensino, para potencializar o trabalho do professor e permitir que seu planejamento realmente impacte na performance dos aprendizes com o idioma alvo da aprendizagem.

6.3 Escolha de materiais didáticos

No que se refere à escolha de materiais didáticos, Júlia enfatiza que já havia um material didático pronto. Fez algumas adaptações, todavia reconheceu a necessidade de ela mesma produzir o próprio material didático, mais comunicativo.

O que pode ser atestado com o excerto de sua fala abaixo:

Já tinha um material pronto e eu já tinha uma ideia dos cursos anteriores. [...] Como eu não tinha muito tempo e nem experiência, [...] eu fiz algumas adaptações, eu conversei com a professora que tinha trabalhado já. Eu até pedi ajuda com os instrumentais. Eu penso que merece uma reflexão maior em cima do material: mais textos, menos gramática. Eu acho que ficou muito a cara que era antes e não a cara que é a minha cara.

Note-se que no que diz respeito à escolha de materiais didáticos já existia um modelo pronto, todavia a professora sentiu a necessidade de fazer algumas adaptações. Ela sugeriu uma melhor reflexão sobre a escolha e a produção de materiais para o ensino, mais comunicativos e que explorassem menos os aspectos gramaticais da língua.

Na prática, a escolha e a reflexão sobre os *slides* poderia ter sido mais autêntica, ou seja, voltadas para a realidade, para o comunicativo. A prática de atividades com itens linguísticos é importante por uma questão de aquisição de linguagem, mas numa aula a distância explorar demais os tópicos gramaticais pode tornar a aula cansativa.

A professora Júlia teria que produzir o próprio material didático e o desenho do curso, com tempo para a reflexão, visto que a produção de material didático impresso é uma atividade complexa, requerendo bastante dedicação por parte da docente para contemplar o seu aluno com as expectativas reais de aprendizagem, atentando-se para a proposição de Basturkmen (2010, p. 19): a análise da situação alvo em que envolve a aprendizagem do inglês, a análise da situação atual ou de um diagnóstico prévio para nortear o trabalho docente, a análise de fatores relacionados ao aprendiz e a análise do contexto de ensino.

Luísa, por sua vez, destacou que o material didático já estava pronto, alicerçado nas necessidades dos alunos do curso de informática. Foi produzido com o auxílio de professores da área do curso. No que tange a essa questão da escolha do material didático impresso comunicou que:

Tinha já pronto um plano de curso, quando eu cheguei. Esses conteúdos, eles já estavam pré-determinados e eles foram escolhidos de acordo com a necessidade dos alunos do curso de informática, com a ajuda dos professores de informática que foram colocando o que o aluno precisava saber no final do curso.

Depreendemos que a professora não escolheu os materiais didáticos completamente, já que tinham sido pré-determinados e escolhidos conforme a necessidade real dos estudantes. Porém, essa reflexão foi realizada pelos próprios professores do curso de informática e a docente especialista no idioma não teve participação naquele momento. Sendo que, seria a

chave principal para filtrar o que seria importante no desenho curricular do curso e na produção do material didático impresso, contando apenas com as sugestões dos professores da área.

Na prática, a professora selecionou em parte o material didático, porém somente o complementou com alguns conteúdos que achou importante e com o aval dos professores do curso. O interessante seria a criação desse desenho do curso com a professora de língua inglesa e a equipe de professores do curso, dessa maneira as discussões e sugestões contemplariam mais ainda os discentes quanto as suas necessidades reais com o idioma, partindo para a proposta de elaboração de cursos de Basturkmen (2010, p. 19) que consiste: na análise da situação alvo, na análise da situação atual, na análise de fatores relacionados ao aprendiz e na análise do contexto de ensino.

Mariana fez perceber que o curso possui um parâmetro curricular nacional. Sendo que, a ementa foi passada e o professor elaborou o material didático conforme a área, fundamentado em suas convicções e teorias de ensino-aprendizagem de línguas.

Verificamos em sua fala:

Nós recebemos uma ementa que esse curso com certeza é nacional, seguem uma ordem. Passam a ementa para o professor e a gente elabora a apostila e *slides* para poder dar aula. A gente desenvolvia o material de acordo com a área. A gente preparava em cima de uma teoria e nossas convicções.

A professora apresenta a percepção de que o currículo do curso é nacional e que obedece a uma base curricular padrão, tendo a responsabilidade de somente selecionar e elaborar o material didático impresso e os *slides* para ministrar as aulas. Esse processo é realizado com base nas convicções de quem o coloca em prática.

Em tese, na prática a docente foi responsável pela escolha do material didático, a partir de uma ementa pré-existente da disciplina de ESP. Ela preparou o material didático com textos autênticos da área de meio ambiente e contextualizou com o mercado de trabalho, isto é, baseou-se no que Basturkmen (2010, p. 19) define como o desenvolvimento de material didático por meio da análise da situação alvo. Quanto à crença da professora de que o currículo do curso vinha de uma base nacional, esclarecemos que ele foi desenhado na própria instituição, na cidade de Porto Velho.

Em tese, consideramos que a produção do material didático tem que ser realizada também pelo próprio docente. Cada professor tem suas escolhas quanto ao que julga ser mais importante para a aprendizagem dos discentes e o material didático ilustra bem isso. Além do mais, ele é sempre alvo de muitas críticas no ensino de línguas, visto que o docente sempre o critica como passível a complementações. Na verdade, ele nunca vai estar completo, a questão é que ele é quem vai determinar o caminho aonde queremos chegar, conforme definido

previamente com o planejamento da aula e do curso. O ideal é que o professor ou a equipe de professores de línguas possam o elaborar juntos, porque assim podem discutir melhor as competências e habilidades necessárias para a formação integral dos sujeitos aprendizes.

6.4 Procedimentos para o ensino: desafios

Acerca das adversidades com a EaD, Júlia revelou que o maior desafio foi com a pouca familiaridade com as câmeras, falar de maneira espontânea, lidar com o nervosismo e de preparar o material e os instrumentais a serem utilizados nas aulas. Adverte ainda que para cada abordagem de ensino, o preparo didático é diferente. Ela teve dificuldade ao ensinar a língua inglesa a distância, mas a experiência a permitiu refletir sobre a práxis.

Sobre isso, Júlia expressa que:

A pouca familiaridade com a câmera, de falar de forma espontânea, de lidar com o nervosismo, de preparar mesmo o material, os instrumentais que para mim eram extremamente complicados. Eu gosto muito mais das coisas mais simples. Cada tipo de abordagem requer um preparo diferente, eu tive muita dificuldade com isso, mas foi interessante. Eu tive que passar por isso pra conhecer.

Inferimos que a pouca familiaridade com as câmeras, de certa forma fez com que a docente se sentisse num momento de tensão, em que foi difícil de lidar com o nervosismo, mas aos poucos superou esse impasse. Os instrumentais, isto é, os recursos didáticos, eles eram complexos, o que exigiu um preparo maior, justamente por ter tido muita dificuldade ao lidar com eles. Ela gostou da experiência de se ensinar a língua inglesa a distância.

Embora a pouca familiaridade com a modalidade de ensino e o pouco tempo ao ministrar aulas na EaD, na prática a professora lecionou de forma autêntica, com posicionamentos e questionamentos críticos diante das situações didáticas apresentadas. Quando surgia alguma dificuldade maior, a professora formadora pedia para a professora assistente ajudar nas explicações, assim desenvolveram um trabalho colaborativo.

A professora utilizou bem as tecnologias da EaD e superou o desafio a qual achava que iria ter muita dificuldade com os instrumentais. Ela conseguiu utilizar com propriedade as novas tecnologias a favor da aprendizagem dos estudantes, uma vez que foi auxiliada pela equipe técnica que ampliou o uso crítico da tecnologia na sala de aula, trata-se de práticas de ensino que ela já realizava e que passou a contar com a mediação tecnológica (BUZATO 2007, p. 168; 2006, p. 10). Cabe destacar que a tecnologia em si não fará o diferencial para quem leciona, mas sim o uso crítico da tecnologia, visto que, o docente pode continuar a lecionar tradicionalmente, com as novas tecnologias.

É preciso fazer do ensino uma prática social a qual constituem formas culturais em que indivíduos organizam, administram e realizam suas ações. Essas aulas são orientadas como

eventos de letramento em que a leitura e a escrita são essenciais para a criação e a produção de sentidos. Logo, segundo Xavier (2002, p. 59), os estudantes têm que ser expostos sócio comunicativamente a esses eventos, de modo que venham a sedimentar usos de formas de fala ou escrita. Assim, é desse modo que se dá a aprendizagem de língua inglesa baseada nos gêneros textuais. O LD comporta três esferas: as práticas sociais, os eventos de letramento e os gêneros textuais. Essas esferas têm que estar em harmonia para a ampliação de letramentos, inclusive o LD.

Outro importante ponto a se levar em consideração durante o processo de letramento é a questão do hipertexto que é a escrita do espaço virtual. Ele se caracteriza pelo processo de escritura/leitura eletrônica, multilinearizada, multisequencial e indeterminada (MARCUSCHI, 2001, p 86). Consequentemente, essas características da escrita e da leitura correlacionadas ao hipertexto e ao ciberespaço devem ser exploradas em sala de aula.

Já para Luísa, a primeira dificuldade veio dela mesma, em entender o que é estudar a língua inglesa a distância. Pesquisou, por conta própria, base teórica sobre a EaD e leu artigos sobre as novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas. A timidez também foi um grande desafio superado.

Conferimos no fragmento da fala da professora, a seguir:

Olha, a primeira dificuldade que eu encontrei foi comigo mesma, de entender esse novo universo, estudar o que é a EaD, tem pouquíssimas coisas escritas a respeito, conhecer quais são as pessoas que estão falando sobre isso, então a professora Vera Lúcia da UFMG, foi uma teórica que eu li bastante, que trabalha bastante com essa questão da *internet*. A minha timidez, eu acredito que quando eu voltar, vou ter as mesmas dificuldades, porque a aula é ao vivo. Interagir foi uma dificuldade e outra coisa, o aluno não tem o contato com você, ele tem o tutor a distância que corrige os trabalhos e tira dúvida *online*.

Compreendemos que a docente estava em torno de um novo cenário que é a EaD, diante disso teve dificuldades consigo mesma para entender o funcionamento dessa modalidade. Foi em busca de formação continuada através da leitura de artigos científicos na área de EaD para sanar as eventuais dificuldades, já que a aula era gravada ao vivo. Estranhou a interação com os alunos, dado que acontecia por meio de tutoria, assim os tutores tinham o papel de tirar as dúvidas e corrigir as atividades e avaliações dos estudantes.

Na prática, a professora buscou a formação continuada sobre a EaD e o uso das novas tecnologias em sala de aula, por meio de trabalhos científicos publicados e disponíveis em sítios específicos. Ela ministrou a aula, não ficou nervosa e nem tímida. A docente conseguiu fazer com que a busca pela própria formação a ajudasse a lidar com aquela situação: o ensino a distância.

Nessa situação, ela agiu a partir da apropriação e uso das novas tecnologias digitais no contexto de trabalho com o apoio e suporte da instituição de ensino. Desse modo, realizou uma reflexão sobre o impacto do ciberespaço sobre os saberes e conhecimentos, levando isso à prática na aula virtual, isto é, as consequências sociais cognitivas e discursivas, a partir dos usos que fazemos das TIC e da apropriação do LD. Assim, tanto a professora quanto os estudantes “mantêm [...] com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 146).

Ela lecionou com qualidade, sem nervosismo e tensão; tão naturalmente como no ensino presencial, para isso se utilizou da mediação tecnológica. Não há letramento absoluto, mas nessa situação a professora tem se esforçado para compreender e trabalhar em sintonia com os pressupostos do LD, embora de forma inconsciente e ao mesmo tempo, indo em busca desse conhecimento relativo ao desenvolvimento de sua competência profissional, logo ela consegue fazer algo que é necessário realizar nas escolas: ampliar os letramentos dos estudantes, assim como o dos professores (BUZATO, 2006, p. 10; 2007, p. 168).

Mariana evidenciou que o grande desafio é que em Porto Velho, a cultura de se estudar a língua inglesa a distância é principiante. A escola onde a professora atuou tem um bom aparato tecnológico. Em seu dizer, a práxis ocorre como numa novela, em que há o diretor e o professor, é como se ela fosse uma atriz atuando nesse cenário, o educacional.

Isso pode ser averiguado no fragmento da fala:

[...] O fato de não termos a cultura de estudar nessa modalidade. [...] Acho que devia ser mais trabalhada e disseminada no Brasil e aqui na região norte deve ter no máximo dez anos. Hoje, aqui na escola, tá mais leve, porque já vem com o aparato todo, muito grande. É como se nós fôssemos atores, aí tem o diretor da novela e dentro de um cenário, a gente ia só atuar nessa modalidade.

Percebemos que a dificuldade ao ensinar, segundo a professora, surgiu pela cultura principiante de se estudar a distância, para tanto achou importante uma maior disseminação da modalidade de estudo. Ressaltou que na escola em que teve a experiência com a EaD, há um grande aparato tecnológico para subsidiar o trabalho docente. Sentiu-se como uma atriz, atuando numa novela, desse modo a sua própria destreza com a EaD a surpreendeu.

Na realização da aula, a professora mostrou-se satisfeita com a modalidade, visto que a instituição possuía todo o arsenal tecnológico para o ensino a distância. Ela ministrou as aulas e o que era para ser corrigido, quanto à postura na EaD, ela recebia os direcionamentos do diretor do estúdio, por isso comparou a modalidade como se fosse uma novela, no sentido de sua performance enquanto docente.

Um desafio a ser vencido é que os discentes acham complicado conciliar a teoria com a prática da leitura, mas há de se ter a visão de que a aprendizagem da língua inglesa é um processo contínuo. Além disso, há de se desenvolver o LD tanto dos estudantes quanto dos professores, tendo em vista os efeitos cognitivos, culturais e sociais com a palavra escrita, a comunicação auditiva, espacial e visual, no ciberespaço (SOARES, 2002, p. 156). Esses letramentos têm que ampliar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos e cidadãs ativos no convívio social, também “é indispensável o desenvolvimento de procedimentos e instrumentos empíricos que respondam adequadamente à desterritorialização e à policontextualidade das práticas digitais” (BUZATO, 2008, p. 342).

- Recursos para tornar o ensino mais comunicativo

Em se tratando de recursos para tornar o ensino mais comunicativo, Júlia prefere sempre contextualizar os conteúdos ensinados com a realidade dos alunos. Ela considera que não adianta abordar conteúdos que não se correlacionam com o cenário a qual estão inseridos os sujeitos.

Logo, conferimos com o excerto da fala de Júlia, a saber:

Eu procuro sempre usar coisas voltadas para a realidade. Frases, contextos que tenham a ver com a realidade do aluno, que possa ser de uso no dia-a-dia, embora o aluno não esteja lidando com essa língua diariamente, mas eu acho que facilita bastante. Não adianta eu falar de uma coisa que o aluno nunca ouviu falar.

Para tornar o ensino mais comunicativo, a docente prefere trazer para sala de aula materiais voltados para a realidade do estudante. Acredita que não adianta falar de algo desconexo com o contexto vivido pelos aprendizes.

Em alguns momentos seria relevante um estímulo maior no que concerne à participação dos estudantes nas aulas. Como a aula fora de quarenta e cinco minutos, algumas vezes não dá tempo de a professora solicitar muito a participação discente. É pertinente que durante a aula haja atividades que favoreçam essa participação. A parte gramatical é bem contextualizada, se correlacionando sempre com o contexto local.

A docente se utiliza de uma boa estratégia que é contextualizar o ensino para que se torne mais comunicativo, por conseguinte situa as práticas de linguagem de acordo com a vivência do estudante, isso coincide com a análise da situação alvo de ensino e a análise de fatores relacionados ao aprendiz, que neste caso consiste na exploração do contexto do aprendiz (BASTURKMEN, 2010, p. 19). Essas análises são bastantes valorosas já que vão de encontro com a realidade vivenciada pelo público alvo.

Luísa adverte que os *slides* das aulas eram o recurso obrigatório a utilizar nas aulas. Os profissionais do estúdio apresentaram uma diversidade de recursos e atividades que poderiam

ser utilizadas, das mais simples as mais complexas: montar *sketches*, que são diálogos gravados, realizar entrevistas, convidar profissionais para participarem ao vivo das aulas, dentre outros.

Na sua fala:

Então, além dos *slides*, [...] o estúdio mostrou várias atividades que a gente poderia desenvolver. [...] Então, nós poderíamos montar um *sketch*, pequenas peças que seriam gravadas tipo uma novelinha e a gente utilizou, criou um diálogo quando a gente foi trabalhar o futuro. [...] Você pode se utilizar de entrevistas, você pode convidar profissionais que possam estar dando um suporte na sua aula. [...] Você pode fazer entrevistas com pessoas de fora também. Você pode trazer alguém ao vivo.

Inferimos que para o ensino se tornar mais comunicativo era necessário a elaboração de *slides* com os conteúdos das aulas. A equipe do estúdio mostrou uma série de atividades que poderiam ser desenvolvidas como o *sketch* que se trata de um vídeo gravado com diálogos e cenas particulares, entrevistas com profissionais, trazer alguém ao vivo. Contudo, a atividade teria que ser planejada com antecedência e enviada para apreciação e posterior realização.

Na prática, a professora ajudou a criar um vídeo no formato *sketch* para abordar o futuro simples. Elaborava as aulas sempre com bastantes imagens e as explorava. Procurava revisar a aula anterior e estimulava os alunos a participarem nas aulas, durante os exercícios.

Deprendemos que para tornar o ensino mais comunicativo, a docente variou nos modelos de atividades, fez o uso de mídias como o vídeo no formato *sketch* e imagens. Para chamar mais atenção dos alunos e despertar a interação, convidou uma profissional da área que ministrou parte de uma aula com termos-chave a serem aprendidos da área da informática.

Essa interação com outros profissionais e da área na aula virtual é muito importante, já que auxilia na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, ou seja, através do ensino de língua inglesa se pode fazer ligações do conhecimento com outras áreas do saber e ir além dos domínios da própria disciplina.

Explorar os elementos multimodais presentes nos textos trabalhados, amplia o LD dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e é importante deixar o estudante consciente acerca das práticas sociais e comunicacionais inovadoras que constantemente atualizam-se e podem vir a se modificar no ciberespaço.

Logo, “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever [...]” (XAVIER, 2002, p. 152). Esse impacto também é visível no contexto educacional, então a necessidade da leitura multimodal.

Mariana ressaltou que para tornar o ensino mais significativo, consiste em uma boa estratégia ensinar os alunos a utilizarem a língua. Há de se ter como objetivo a sensibilização

para que eles enxerguem, visualizem a presença da língua no dia-a-dia e passem a utilizá-la de algum modo.

Isso é confirmado conforme o fragmento:

Eu procuro ensinar pros meus alunos que utilizar, aprender uma língua é usá-la [...] Eu tenho que fazer com que o aluno se veja. Eu quero conhecer um vocabulário novo, eu procuro coisas que tem na cidade. Sabe o porquê que loja tal, tem nome tal em inglês. Por que será que a gente usa um creme dental chamado *close-up*? [...] O que está na sua camiseta está em inglês? Você sabe o que está escrito nela? Será que realmente vale à pena ter uma frase estampada na sua camiseta!? [...] Eu ensino envolvendo o aluno em seu dia-a-dia.

Há de se verificar que para a professora, a melhor maneira de aprender uma língua é a utilizando. Para isso, procura sempre envolver as aulas com o que tem na cidade: nome de lojas em inglês, roupas, restaurantes e assim adiante para que os alunos se sintam mais presentes no processo. Ela considera pertinente o questionamento sobre o uso do inglês em nomes de lojas, produtos, camisetas e etc.

Enfatizamos que fazer essa relação do contexto de aula com a realidade vivenciada é primordial, visto que a era da informação constituiu uma conjuntura em que as relações são estabelecidas por meio da troca de informações, seu processamento e a construção do conhecimento. Assim, “a geração, [o] processamento e [a] transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” (CASTELLS, 1999, p.21).

Essa dinâmica de geração, processamento e transmissão da informação há de ser transformada na geração de conhecimento em sala de aula. Isso é possível de ser realizado, até para desenvolver esse olhar mais voltado para o que acontece a nossa volta e no mundo globalizado, em sintonia com o universo digital. Esse olhar começa quando nos situamos com o que acontece em torno de nosso contexto e a prática da professora ilustra muito bem essa preocupação.

Nas práxis, para o ensino ter sido mais comunicativo faltou o incentivo para os estudantes participarem e interagirem durante as aulas, ainda mais tratando-se da temática do meio ambiente, assunto propício a diversas reflexões, críticas e discussões. O aluno deve ser o foco da aprendizagem, o centro dessa dinâmica.

- Orientações durante as aulas

A respeito de orientações para ministrar aulas, Júlia recebeu as devidas orientações para atuar no ensino a distância e aos poucos foi se adaptando ao processo. Acha necessário mais prática para se familiarizar mais com a modalidade.

Assim Júlia expõe:

Sim, eu recebi orientação, mas ainda pra mim era um grande mistério, como usar aquilo ali né, porque eu tenho essa dificuldade, mas aos poucos fui entendendo. Mas,

eu acho que eu tenho que me expor ainda mais, pra eu me familiarizar com a forma de preparar aula, com os instrumentais, com a forma de dar aula.

A docente explica que recebeu orientação de como ministrar aulas na EaD que para ela era um grande mistério, mas aos poucos foi compreendendo o trabalho com a modalidade. Gostaria até de ter tido mais experiências para se familiarizar ainda mais com a maneira de lecionar nessa modalidade.

Na prática a professora mostrou domínio com a modalidade. À medida que se progrediam as aulas, a qualidade ia aumentando, a ponto de a profissional sentir-se mais à vontade na lida com os instrumentais.

A professora recebeu as devidas orientações para lecionar a disciplina de ESP, em se tratando do uso dos instrumentais da EaD. Vale ressaltar que são apenas direções e não um caminho pronto e acabado para se realizar a ação pedagógica e a docente colocava em prática as instruções durante a aula ao vivo.

Há de se admitir que a professora vai continuar com o mesmo trabalho de ministrar aula, porém esse processo vai ser enriquecido com as possibilidades que as novas tecnologias proporcionam e o professor deve ser orientado nesse sentido: comunicação em tempo real, recebimento e envio de mensagens, enriquecimento de debates com textos e páginas da *internet* e assim por diante (MORAN, 2002, p. 2).

Luísa foi orientada sobre as ferramentas que tinha à disposição no AVA, algumas por sua complexidade, ela não conseguiu assimilar a aplicação. Sentiu falta do olhar pedagógico, durante os apontamentos.

Então Luísa exprime:

Fui muito orientada sobre todas as ferramentas que eu tinha a minha disposição no ambiente virtual e nem usei todas porque algumas são complexas e eu não consegui assimilar todas. Eu senti falta de pedagogia, para dar uma visão mais bem pedagógica. Eu tinha o profissional de informática que me dizia, você pode usar isso, então eu acho que é algo a se melhorar.

A docente teve orientação para ministrar as aulas e aprendeu a manusear o AVA e suas ferramentas, algumas bastantes complexas. Ela julgou, com relação ao treinamento, que a instituição poderia ter focado mais na questão pedagógica, no ensino.

Na prática a professora utilizou bem os recursos tecnológicos empregados na EaD, demonstrou sempre o domínio necessário para que as aulas pudessem fluir. Com isso, verificamos que as orientações foram úteis para a instrução quanto ao uso dessas ferramentas. A sugestão da professora é que a instituição poderia ter explorado mais esses recursos em se tratando do uso pedagógico.

Esse foco no uso das tecnologias é plausível pelo pressuposto de Moran (2002, p. 1) a qual estabelece que a EaD é o ensino/aprendizagem em que os professores e alunos não estão

juntos fisicamente, mas estão conectados e interligados por meio das tecnologias, interagindo e construindo conhecimento. Justamente é essa interação que vai minimizar essa dita distância e vai promover a educação sem distanciamento.

Nos cursos de treinamento e formação de professores, além de apresentar os modos aos quais podem ser utilizadas as ferramentas tecnológicas, é imprescindível que esses docentes em serviço aprendam esse uso sob o viés pedagógico, no sentido de aplicar o que aprendem na execução das aulas. Assim, a instituição deve ter alguém responsável por essa questão da formação continuada de profissionais e com formação na área de novas tecnologias aplicadas ao ensino e à EaD.

Mariana recebeu orientações da coordenação sobre a proposta do curso em que ministrou as aulas e todos os profissionais tiveram um treinamento para poder lecionar. Proferiu que: “A própria coordenadora do curso, ela passava pra gente o que o curso propunha e todos nós tivemos um treinamento.”

Portanto, a docente recebeu orientação da coordenadora da área a respeito de qual era a proposta, o que propunha, qual o objetivo do curso e todos os professores que iam atuar naquele momento receberam o devido treinamento. Na execução da aula, a professora recebeu orientações da coordenadora sobre o curso de meio ambiente, depois fez um treinamento para aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas da EaD.

A professora contou com a ajuda da coordenadora que estava sempre disposta a contribuir da maneira que fosse solicitada. Todos os professores e professoras do curso em si, neste caso, tiveram o treinamento para atuar na EaD, esta foi uma situação particular e essa iniciativa foi muito importante, haja vista que essas formações continuadas ajudam a garantir a qualidade na EaD.

Constatamos que o ensino de língua inglesa a distância faz o professor adquirir novos papéis e o obriga a desenvolver novas habilidades, como as que envolvem o uso crítico das novas tecnologias e a responsabilidade na ampliação dos letramentos dos estudantes entrelaçando-as com as práticas sociais cotidianas (WHITE, 2003, p. 229).

Além dessas orientações para as aulas na EaD, o professor de línguas tem o desafio de “fazer com que a educação mediada por tecnologias insira nossos alunos na cultura social vigente, fazendo com que os mesmos sejam capazes de participar, criar e transformar através do acesso a mesma” (MENDES, et al., 2007, p. 5). Para isso, precisamos que os professores façam à diferença na sua prática educacional ao integrarem a mediação do ensino às TIC. A mediação é a mola propulsora para o desenvolvimento dos estudantes e a tecnologia tem que ser o impulso para facilitar a cognição.

- Ministrar aulas para câmeras

Quanto à questão de ministrar aulas para câmeras, Júlia achou estranho não ter o contato face-a-face com os discentes, foi preciso imaginar que havia estudantes no estúdio assistindo as aulas. Segundo ela, o cérebro, se referindo ao aspecto cognitivo da aprendizagem, demora a dar o *feedback* de que as pessoas estão vendo o professor a distância. Ela não gostou das câmeras.

Conferimos isso no trecho:

Estranho, estranho. As duas primeiras aulas foram muito estranhas, porque você tem que... não é fingir, você tem que fazer de conta que tem um monte de gente ali na sua frente e fazer de conta que elas estão te respondendo as coisas que você fala. [...] O cérebro da gente demora a entender isso aí, as pessoas estão aí, mas elas estão te vendo a distância. [...] Ainda não gosto de câmeras.

Depreendemos que para a professora foi estranho ministrar aulas para câmeras, teve que fazer de conta que estava ministrando aulas face-a-face. Cognitivamente falando, somente após algumas aulas que o cérebro acostuma a não ver pessoas no estúdio. Ela não gostou das câmeras.

Nos exercícios práticos é perceptível o incômodo da professora com as câmeras, sendo que no ensino presencial os *feedbacks* se dão naturalmente. Para destituir essa falta de contato com os discentes, a professora formadora procura interagir mais com a professora assistente, algumas vezes. Os discentes estão presentes na aula, mas em localidades diferentes, denominados polos presenciais. Ambas as professoras podem estimular a participação, embora não estejam vendo o público, todavia elas são vistas por todos os alunos.

A professora sentiu-se desconfortável com as câmeras inicialmente e depois de algumas aulas, lecionou normalmente. É natural o estranhamento das câmeras no início, posto que os docentes estão acostumados a ministrarem aula, por meio da interação face-a-face. O professor simplesmente precisa enxergar a câmera como uma tecnologia que vai possibilitar a sua visualização pelos estudantes que estão em diferentes polos, mesmo assim o professor auxiliar vai ajudá-lo na interação, maximizando-a. A polidocência é visível nesse momento, visto que o trabalho docente vai ser fragmentado e a professora formadora vai ter o apoio do professor assistente (MILL, 2010, p. 23).

Para Luísa, ministrar aulas para as câmeras representou o nascimento de uma nova professora, haja vista que teve de se adaptar a essa maneira de trabalhar com o ensino de língua inglesa, mediado por esses instrumentais da EaD. Nunca, até então, tinha tido experiência em ministrar aulas a distância. Ela teve menos de quinze dias para se preparar para lecionar nessa modalidade.

Na fala de Luísa:

Significou o nascimento de uma nova professora, porque eu vou dizer para você, é difícil. [...] De repente te jogam em frente a câmera e você não tem informação nenhuma pra trabalhar com isso, enquanto os profissionais da educação, eles passam quatro anos estudando, estagiando nessa área. Você tem aí quinze dias, uma semana pra adquirir tudo que eles passaram anos na universidade estudando e praticando. [...] Têm pessoas que nascem com essa habilidade de se comunicar. [...]

Percebemos que lidar com as câmeras representou um grande desafio e até o nascimento de uma nova docente. Segundo a própria professora, foi difícil a experiência, porque o tempo de preparo para a atuação foi breve. Ela julgou que a habilidade na comunicação, quanto à destreza em se comunicar, é inata a algumas pessoas, já outras tem mais dificuldades. Quanto a esse ponto, é desnecessária a formação acadêmica para lecionar diante de câmeras, um treinamento ou a formação continuada, bem organizados é o suficiente para dar conta dessa questão.

Na prática, a professora realizou reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas ao ter que ministrar aulas para as câmeras, haja vista que a professora já tinha uma experiência de vinte anos em sala de aula e nunca tinha ministrado aula na EaD. O treinamento com a equipe técnica do estúdio foi o suficiente para que ela pudesse se sentir um pouco mais à vontade e que lecionasse tal qual no ensino presencial.

Para a professora foi difícil ministrar aulas diretamente para as câmeras, entretanto, a experiência foi bem-sucedida, a ponto de ela afirmar o nascimento de uma nova professora. As dificuldades iniciais são normais, todavia com o preparo e o treinamento qualquer profissional está apto a lecionar na EaD. A câmera é tão somente a ferramenta disponível para que a professora possa ser assistida pelos alunos que estão em diferentes polos. Assim, esse desconforto com essa tecnologia vai ser suprido com a ajuda do professor auxiliar e dos tutores presencial e a distância, que vão impulsionar a interação dos alunos com a professora formadora e sua disciplina, por meio do *chat*, encontros presenciais e troca de mensagens (MILL, 2010, p. 34-36).

Para Mariana, ministrar aulas para câmeras ou mesmo ter o contato face-a-face com os alunos em sala não faz diferença. A professora não se inibe em nenhuma das situações. Ela relata que: “Câmeras e não câmeras pra mim não fazem diferença. Eu não tenho nenhuma inibição com câmeras.”

Por conseguinte, do ponto de vista dessa professora, não há diferença entre ministrar aulas para câmeras e ou ter o contato face-a-face durante as aulas. Ela se sente mais confiante e confortável com relação ao ensino a distância.

Nas práxis, a professora lecionou diante das câmeras com muita naturalidade, não estava nervosa e nem sob tensão. As câmeras não a inibiram durante a performance, o que testifica

que não houve diferença alguma entre ter o contato face-a-face com os discentes, mas tê-lo com as câmeras. O importante é manter a interação através da mediação das novas tecnologias no ensino.

Em resumo, essas novas tecnologias vão auxiliar na mediação e na difusão do conhecimento, porém para isso ocorrer o professor tem que ter o preparo para utilizar pedagogicamente esses aparatos que surgem. O uso das câmeras consiste no emprego de uma tecnologia a qual há a possibilidade de se ministrar aulas para estudantes que estão em outras localidades geográficas. A conscientização da polidocência é crucial, já que se trata de um conjunto de trabalhadores com suas funções, necessários para a realização das atividades de ensino e aprendizagem na EaD e nesse ponto o professor auxiliar vai ajudar a professora formadora na construção do conhecimento e na interação, fornecendo-a os *feedbacks*, da interação professora-estudantes (MILL, 2010, p. 34).

- Abordagem de ensino: novidade ou adaptação?

No que tange a questões sobre o ensino, Júlia frisou que não houve mudança e nem adaptação na abordagem. Somente a tecnologia foi o diferencial. Ela considerou que o ensino a distância é algo mais pronto e que precisa estudar mais para enxergar as potencialidades.

Atestamos isso com o trecho:

Não teve mudança, nem adaptação. Eu não tive tempo de refletir, só a tecnologia que foi o diferencial. Mas eu acho que o presencial, ele te dá mais, no caso do inglês instrumental, o idioma, te dá mais chance pra uma abordagem mais adequada. Presencial dá de trabalhar em grupos, o que não é possível a distância. A distância é uma pílula mais pronta, então eu tenho dificuldade de visualizar isso aí, de enxergar. Existe um caminho, eu preciso estudar mais.

Inferimos que não houve mudança e nem adaptação na abordagem de ensino, a única diferença foi o uso das tecnologias da EaD. Ela julgou que a modalidade presencial é mais adequada para o ensino de IFE, porque favorece o trabalho em grupo. Para a professora, a aula na modalidade a distância é algo mais pronta, não teve tempo de refletir muito sobre isso e teve dificuldades de enxergar o potencial dessa modalidade com o trabalho em grupos, porém, é consciente de que existem outros caminhos e maneiras para explorar melhor esse potencial e para isso precisa estudar e se capacitar mais.

Na prática, a professora ministra a aula normalmente e fica bem à vontade como se estivesse atuando numa aula presencial. Não há a ocorrência de nenhum imprevisto, ela utiliza a lousa digital e interage com a professora assistente.

Cada experiência em sala de aula permite ao professor fazer suas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem. O trabalho em grupos também pode ocorrer a distância, mesmo porque os estudantes desse curso compartilham o mesmo espaço físico, ainda assim o tutor

presencial pode auxiliar nos trabalhos em grupo com o ESP. Tanto a distância como presencialmente são possíveis boas práticas de ensino, desde que haja planejamento e empenho para isso.

Luísa externou que houve mudança na abordagem, porque os professores acham que são detentores do conhecimento e não consideraram o aluno como foco das práticas. Pontuou que há inúmeras ferramentas que podem ser incrementadas no ensino e a responsabilidade quanto à aprendizagem há de ser dividida entre professores e tutores. É uma nova forma de trabalhar e tem tudo para dar certo.

Confere-se no excerto que segue:

Eu acho que houve mudança na abordagem sim, porque tanto o professor de línguas quanto outros acham que são os detentores do conhecimento, não são todos, mas tem um grupo que traz toda a responsabilidade pra si. Então, quando você vai pro ensino a distância, você tem um leque de ferramentas e você vê que você é uma delas. Então, o professor para de ser aquele detentor, a responsabilidade fica dividida com os tutores. [...] É uma nova maneira de trabalhar que eu acho que tem tudo pra funcionar bem.

Compreendemos que na concepção da professora houve mudança atitudinal durante o ensino, uma vez que na EaD há várias ferramentas que podem ser utilizadas e o docente deixa de ser o detentor do conhecimento, desse modo a responsabilidade sobre a aprendizagem discente é dividida com os tutores que auxiliam nas dúvidas e no desenvolvimento dos estudantes e na resolução, bem como na correção das atividades *online*.

A docência torna-se fragmentada e vários agentes da EaD vão contribuir para que a aprendizagem seja efetivada, por conseguinte, temos o professor formador que ministra a disciplina, o professor auxiliar que ajuda o professor formador na interação com os estudantes no momento da aula ao vivo, o tutor presencial e o tutor a distância que vão dar suporte à aprendizagem, tirando dúvidas e realizando esclarecimentos aos estudantes (MILL, 2010, p. 34-36). Essa contribuição de cada agente da EaD é que vai fortalecer o ensino e a aprendizagem.

Na prática, é visível que a professora teve apenas que adequar o ensino de ESP à maneira de se ensinar na EaD, assim sendo, a professora utilizou as novas tecnologias para mediar a dinâmica do ensino-aprendizagem. Ela ministrou as aulas, como se estivesse no ensino presencial e foi bastante otimista com a própria experiência na modalidade.

Para Mariana, as escolas estão se atualizando para atender esse novo perfil discente que tem a necessidade de qualificação. Segundo a professora, a modalidade é um incentivo de que o aluno precisa estudar, posto que essa é uma modalidade intensiva e o aluno não está acostumado a ser autônomo no processo de aprendizagem. Segundo ela, o ensino de língua inglesa no país está sendo repensado.

Assim, Mariana externa que:

Eu acredito que escolas estão se atualizando para cativar e reter esse aluno. A própria modalidade a distância é uma tentativa de convencer esse aluno de que ele precisa estudar. Ela é nova, [...] ela é muito intensiva. O aluno ainda não está acostumado com a autonomia. A modalidade a distância tá aí, te vira, o aluno tem que mostrar pra que veio, quando ele busca ele encontra todas as respostas. Eu acho que a maneira de se ensinar a língua estrangeira no país está sendo repensada.

Inferimos que a abordagem de ensino tem sido repensada, posto que a escola está se atualizando para conter a evasão dos alunos. Nesse aspecto, a EaD com sua intensificação, é uma tentativa para fazer isso acontecer, embora a passos lentos, porque o estudante ainda não está acostumado a ser autônomo e nem com o ritmo de aprendizagem da EaD, que exige muita disciplina e dedicação.

Não houve mudança e nem adaptação nas práticas, posto que a EaD e seu aparato tecnológico, é um modo de reter esse aluno na educação, visto que vários são os obstáculos que impedem os estudantes de darem continuidade nos estudos. A EaD é uma oportunidade para se prosseguir nos estudos e na qualificação profissional. Ela lecionou a disciplina de ESP sem nenhuma dificuldade.

Uma ressalva importante que consideramos é que o estudante tem a necessidade de aprender a estudar, a ler, a escrever usando teclado, *mouse*, impressora, tela do computador conectado na *internet*. Isto porque são habilidades, que por ventura, têm que ser adquiridas durante esse processo de escolarização mediada por tecnologias. Não adianta só dizermos as funções e as aplicações das novas tecnologias, temos que refletir sobre como esses estudantes aprendem, isto é, temos que direcionar os nossos olhares para os diferentes estilos de aprendizagem e rotinas de estudo com esses equipamentos.

Com relação às dificuldades de estudantes na EaD, “o aluno enfrentará ainda outros problemas, cujas causas são variadas. Dentre eles, acrescenta-se: falta de tempo para estudar, falta de condições ambientais para realizar o estudo, falta dos recursos tecnológicos e angústias da vida diária” (FREITAS, 2007, p. 7). Consequentemente, não podemos somente verificar o lado do professor com as tecnologias e sua empregabilidade, temos ainda que estarmos voltados também para o público discente, principalmente no que diz respeito às condições para o estudo em casa ou qualquer outro lugar e tempo.

Acerca dos desafios de se ensinar a língua inglesa a distância, consideramos oportuna a criação de um quadro com as percepções das professoras, a seguir. Ele ajuda a sintetizar esses desafios para sabermos se eles foram superados ou não.

Quadro 7 – Os desafios de se ensinar IFE a distância: a percepção das professoras

Professoras	Desafios
Júlia	Pouca familiaridade com as câmeras; Falar de maneira espontânea, nervosismo; Preparar o material e os instrumentais a serem utilizados nas aulas; Considera que para cada abordagem o preparo didático é diferente; Tensão com as novas tecnologias, em virtude do uso; As utilizações dos recursos didáticos da EaD requerem um preparo maior, por parte do docente.
Luísa	O desafio maior surgiu das inquietações da docente, em entender o que é estudar a língua inglesa a distância; Buscou base teórica sobre a EaD e a utilização das novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas, para orientar a própria prática; Timidez; Estranhou a interação dos estudantes, através da tutoria.
Mariana	A cultura de se estudar a língua inglesa a distância é principiante; A prática se caracteriza como uma ‘novela’; Considera complicado conciliar o conhecimento teórico com o conhecimento prático; Aprendizagem de línguas como um processo contínuo e gradual.

Fonte: Baseado nas entrevistas das professoras participantes desta pesquisa.

Assim, listamos os principais desafios das professoras ao ministrarem aulas de inglês a distância. Os desafios que elas enfrentaram foi o de ministrar aulas para as câmeras, ao invés, de elas terem o contato face-a-face com os estudantes, o que ocorre na modalidade presencial. Elas também apontaram as dificuldades em falar de maneira espontânea, apresentando certa timidez e nervosismo. Mas, na prática, elas se sentiram confortáveis, foi somente as primeiras impressões, uma vez que constatamos que após a terceira aula ministrada pelas professoras elas já se sentiam mais confortáveis com a atuação na modalidade a distância.

O preparo dos materiais didáticos por duas delas, realmente foi um desafio, porque elas tiveram pouco tempo e não estavam tão inseridas quanto aos processos de produção de material didático e da aula no ensino a distância. Entretanto, ainda assim elas conseguiram preparar o

material didático em pouco tempo e ministraram as aulas. Realmente, cada abordagem de ensino requer um preparo didático diferente, frisamos que na EaD o professor tem que ter um treinamento para usufruir de todos os recursos didáticos disponíveis.

A interação com os estudantes também se caracterizou como uma atividade desafiadora para as professoras formadoras, isso porque ela se dá principalmente por meio da tutoria, tanto presencial quanto a distância. Durante a aula que é transmitida ao vivo, via satélite, os estudantes interagem com as professoras somente naquele momento. Após as aulas, eles tiravam as dúvidas e solicitavam explicações mais específicas dos tutores. Essa aparente falta de interação incomoda os professores não acostumados com a modalidade a distância. Entretanto, a aprendizagem, bem como a interação dos estudantes é acompanhada e se dá pelo tutor presencial que ajuda a esclarecer as dúvidas e atende os estudantes no polo de apoio presencial e pelo tutor virtual que corrige os trabalhos, as tarefas e também auxilia os estudantes no percurso da aprendizagem.

Uma das professoras tomou uma importante iniciativa que foi a de auto formação, foi em busca de se nivelar acerca das aulas na EaD e a aplicação das novas tecnologias no ensino. Essa auto iniciativa de formação continuada é muito importante para o aperfeiçoamento dos professores de línguas, haja vista que gera impactos positivos na atuação docente, melhorando inclusive a didática do professor de línguas.

Outro ponto importante é a cultura de se estudar a distância, de fato, as instituições que se propõem a ofertar o ensino a distância tem que promover ações que evitem a evasão de estudantes nessa modalidade. É crucial um módulo de nivelamento na EaD, para desconstruir mitos acerca da modalidade, bem como o incentivo de desenvolvimento de estratégias de estudo.

Nesse sentido, Alencar et al (2012, p. 2-4) elenca alguns mitos sobre o ensino a distância:

- a) “É ideal para quem tem pouco dinheiro”;
- b) “O Diploma é fácil”;
- c) “As avaliações não são difíceis”;
- d) “É possível estudar quando quiser”;
- e) “O aluno fica isolado e não interage com os colegas”;
- f) “Não é preciso sair de casa”;
- g) “A EaD é a solução para a descentralização da educação”.

Com relação a esses mitos, respectivamente, destacamos que a EaD tem um valor mais acessível se comparada ao ensino presencial. No que diz respeito ao diploma ou a certificação, o estudante é submetido ao processo de avaliação tanto na modalidade presencial quanto à distância, por conseguinte, para ser diplomado ou certificado vai ter que realizar as avaliações que são obrigatórias e presenciais.

O nível das avaliações corresponde ao nível dos conteúdos estudados. O estudante jamais fica isolado, posto que tem que participar dos fóruns das disciplinas, sair de casa para realizar as avaliações, se reunir com outros colegas para fazerem atividades, dentre outras ações. De certo modo, a EaD descentraliza a educação, porque dá oportunidades pra quem não pode cursar o ensino presencial, por algum motivo.

O estudante iniciante geralmente se sente perdido quando adentra na EaD e a instituição de ensino e todos os profissionais envolvidos tem que ajudar a cristalizar os paradigmas dessa modalidade. Há de se ter a preocupação em conciliar o conhecimento teórico, com o conhecimento prático. Durante as aulas os estudantes têm que praticar o que aprenderam, portanto, consideramos que toda aula tem que ter momentos para que os estudantes possam resolver algumas atividades, enviarem as dúvidas e falarem as suas respostas. O canal comunicativo via *chat* está sempre aberto e basta que se criem condições para que seja utilizado.

Para encerrarmos essa subseção, também frisamos que todo o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é gradual. Nesse sentido, o uso de diferentes recursos para complementarem a aprendizagem é bastante meritório, uma vez que auxiliam na fixação do conhecimento. A língua tem que ser usada e temos ferramentas que podem complementar as limitações impostas pelo fator carga horária, da disciplina língua inglesa instrumental. Para tanto, o professor pode criar um estudo dirigido da língua e dispor no AVA. Os estudantes podem ser levados para os laboratórios de informática, para terem práticas com o idioma.

6.5 Formação para atuar na EaD

No que se refere à formação para atuar na EaD, Júlia não teve nenhuma formação, posto que não tinha tempo, estava sempre atarefada. Devido a essas condições, chegou à conclusão de que seria melhor refazer o desenho curricular da disciplina e aprimorar o conhecimento sobre os instrumentais. Iria propor outras atividades didáticas que iam exigir mais tempo e apoio de toda a equipe.

Atestamos o exposto com o trecho:

Eu não tive nenhuma formação, eu não tive tempo. Assim, não tinha algo muito necessário a ser estudado antes. O que eu teria feito seria toda a concepção do curso, como dar a disciplina, mas em termos dos instrumentais, não. Se eu tivesse tido mais tempo, eu teria proposto outras coisas, mas isso exigiria muito mais tempo de planejamento e muito mais participação da equipe lá pra preparar vídeos, aulas.

Percebemos que a professora não teve nenhuma formação para atuar na EaD. Mesmo assim, não foi difícil a execução de seu trabalho. Sentiu a necessidade, em uma próxima ocasião e oportunidade, de refazer a concepção da disciplina e a maneira de como ministrá-la. Não encontrou dificuldades ao lidar com os instrumentais da modalidade.

Na realização da aula, a professora não teve dificuldades ao lecioná-la, apesar de ter sido sua primeira experiência e não ter tido treinamento para atuar na modalidade. Os conteúdos da disciplina foram ministrados com pleno domínio, acerca disso o que seria importante era a competência para utilizar as ferramentas tecnológicas responsáveis por mediar o aprendizado. Ela fez um bom uso das ferramentas disponíveis durante as aulas.

Não ter alguma formação para atuar na área de EaD pode comprometer o ensino e a aprendizagem, embora a professora tenha dito que não tinha tempo, poderia ter sido ofertado algum treinamento a distância para os professores que vão atuar nessa modalidade. Isso porque o ato de ensinar consiste em uma atividade complexa e requer preparo e planejamento, ainda mais tratando-se dos instrumentais utilizados no ensino a distância.

A própria instituição teria que ter um plano de capacitação docente, evitando ao máximo que os docentes da EaD não ministrassem aulas sem ter a noção básica do que é atuar nesse cenário e quais ferramentas são utilizadas para facilitar a mediação do conhecimento. Além disso, segundo Silva (2004, p. 1), é indispensável que a prática educativa seja voltada para a percepção das relações entre os contextos sócio-econômico-político e cultural.

Luísa teve um treinamento de curta duração, com profissionais das áreas de artes cênicas e comunicação social que trabalharam a questão da atenção, do olhar e da postura durante as aulas. Ainda houve auxílio de profissional da área de informática, para ajudar na utilização das ferramentas do AVA. O trabalho da professora foi mais desenvolvido de forma intuitiva, o foco da oficina com os docentes poderia ter sido mais direcionado à parte didática.

Segue a passagem da fala da professora:

Eu tive a formação que foi um treinamento, de mais ou menos uma semana com um profissional que é formado em artes cênicas, ele trabalha com a questão da atenção, do teu olhar. [...] Eles fazem várias atividades pra desenvolver essa postura. [...] Teve o profissional da área de comunicação. O treinamento pedagógico, eu acho que poderia ter tido mais. A gente teve um treinamento no ambiente virtual, com a plataforma, pra saber utilizar as ferramentas. [...] Eu fui pesquisando e trabalhando de forma intuitiva. Eu acredito que o treinamento pode ir além na parte didática.

A professora teve um treinamento com profissionais de diferentes segmentos: artes cênicas, comunicação social e informática com o objetivo de desenvolver a postura durante as aulas na EaD, de modo a não distrair o foco e a atenção do público-alvo. A práxis da docente foi mais desenvolvida de maneira intuitiva e consolidou-se com base em pesquisas sobre a EaD a qual realizava. Ela ponderou que o treinamento deveria ser focado mais na parte didática, de como ensinar e aprender nessa modalidade.

Nas práxis, o treinamento auxiliou a professora e colaborou de sobremaneira, dado que ela lecionou sem nervosismo e nenhuma tensão. A equipe multidisciplinar que a ajudou: o profissional de artes, o comunicador social e o profissional da informática deram uma boa base

de como iria ser o processo e como acontecia o passo-a-passo. A docente ministrou as aulas com maestria.

Verificamos que a formação fez uma grande diferença na atuação da professora que foi mais orientada à ação pedagógica. Ela lecionou com mais segurança e uma questão relevante levantada pela própria docente é que essa formação seja mais voltada para o foco didático, isto é, o ensino e o uso desses aparatos tecnológicos.

Mariana também não teve formação para atuar no ensino a distância. Ela assistiu palestras com profissionais que trabalham na área técnica de gravação e comunicação social. O processo foi desenvolvido na prática, de forma intuitiva. Acredita que se o professor tem o conhecimento sobre a matéria, ele consegue ministrar a aula para a EaD.

Mariana diz:

Eu não tive uma formação com o ensino a distância. Eu assisti palestra de profissionais que já trabalhavam, mas eu não fiz assim um curso para dar aula, foi na prática mesmo. O que prevaleceu foi o nosso conhecimento com o assunto, com a língua inglesa. Se você tem aquele conhecimento, se você domina aquela matéria que você vai ministrar a aula, pronto. Tudo fica mais fácil. [...] A questão intuitiva prevaleceu e prevalece.

Inferimos que a formação foi somente um preparo básico de como lidar com a parte técnica da gravação das aulas. Tudo aconteceu na prática, sendo mais importante o domínio do conhecimento pelo profissional em sua área. Assim sendo, a questão intuitiva prevaleceu e prevalece.

Nas práxis, a professora colocou em prática as instruções que recebeu sobre como lidar com os recursos tecnológicos da EaD. Ela ministrou as aulas com pleno domínio e sem nenhuma dificuldade, embora tenha tido as instruções, ela teve que desenvolver seu trabalho na prática e de forma intuitiva.

A professora não teve tanta dificuldade com a prática, embora o treinamento para atuar na EaD tenha sido muito objetivo. Isso varia de profissional para profissional, uns adaptam-se com mais facilidade e não têm tanta dificuldade como outros. A questão intuitiva veemente prevalece, já que é na prática que o conhecimento técnico é transposto didaticamente.

Uma significativa crítica aos aparatos tecnológicos é que eles não são suficientes para garantir a construção do conhecimento. Há necessidade dos educadores reverem a sua prática de ensino, buscando integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem. Para que o uso do computador, a título de ilustração, possa realmente auxiliar no desenvolvimento de uma prática onde ocorram construções cognitivas, se faz necessário que a metodologia adotada, por quem coordena e administra esse processo, esteja fundamentada numa perspectiva que contemple a construção do conhecimento. O uso do aparato, não garante uma prática construtivista, só lhe dá as ferramentas necessárias para que a mesma possa ocorrer. Agora, a sua efetivação, ou não,

vai depender da vontade de seus participantes e de quem desenvolve a prática de ensino (MENDES et al., 2007, p.4).

Temos que chegar ao consenso de que os equipamentos tecnológicos não irão realizar o impossível no ensino e aprendizagem. Eles vão criar condições para que as aulas sejam enriquecidas com recursos didáticos que colaboram com a melhor percepção e assimilação do conhecimento. Sem a formação para isso, o professor vai somente criar um cenário mecanizado acerca do ensinar e aprender com outras tecnologias.

A integração do ensino e aprendizagem com as TIC caracteriza-se como fundamental, uma vez que equipar a escola com tecnologias, também implica em preparar os sujeitos envolvidos no processo com as competências necessárias a lidarem com esses instrumentais no ensino. Para além disso, o professor de línguas precisa estar motivado a ensinar e os estudantes a aprenderem.

Temos que ponderar que na formação de professores de línguas para atuarem a distância: “a tecnologia isolada não promove a aprendizagem significativa e produção de conhecimento, deve existir formação contextualizada dos docentes que atuam neste espaço para enfrentar os desafios de uso das novas tecnologias [...]” (GARCIA, 2015, p 15). O professor tem que estar atento à questão de não se centrar nesse uso isolado das tecnologias e sim empregá-las como recurso de apoio à aprendizagem.

- Atuação na EaD: dificuldade de adaptação

Júlia acentuou que teve dificuldades de se adaptar com as câmeras e os instrumentais da EaD. Ela salientou que trabalhar com inglês instrumental e a compreensão de textos é muito tranquilo. Destacou que dificuldades: “Só com as câmeras mesmo e com os instrumentais, só isso. Com relação ao conteúdo, nenhuma dificuldade. Inglês instrumental é tranquilo, é gostoso trabalhar com compreensão de textos”.

Observamos que a professora não teve nenhuma dificuldade com o IFE, no que concerne aos conteúdos. Só teve dificuldades de adaptação com as câmeras e os recursos didáticos empregados na EaD. Na execução das aulas, verificamos que não houve dificuldades com a adaptação, a professora trabalhou sem tensão. Explicou os conteúdos claramente e contextualizou com a prática das atividades em sala de aula.

Reiteramos que as dificuldades advêm somente com relação a lecionar com a ausência de alunos no estúdio, ou seja, a aula é ministrada diretamente para as câmeras que vão permitir que a professora seja vista em todos os polos. A outra dificuldade é o uso dos recursos

tecnológicos. Verificamos que essas duas dificuldades elencadas foram facilmente vencidas pela docente. Com essas práxis de ensino a distância, ela teve que repensar o que significa lecionar, aprender, ler, escrever, produzir sentidos e fazer o uso das novas tecnologias (SELFE, 1999, p. 141).

O ensino a distância gera um certo desconforto, pelo fato de que a ausência presencial de estudantes vai incomodar o docente, até que ele se acostume com a situação. Mas o que é interessante é ampliar o letramento dos estudantes e diminuir esse incômodo gerado pela não presença, através da interação virtual.

Luísa teve dificuldades em lidar com a gesticulação e a timidez, em razão de que em frente às câmeras, o professor não pode se movimentar muito, para não tirar a atenção do aluno, nessas condições é bem mais fácil distraí-lo e fazer com que não preste atenção nas aulas.

Assim Luísa discorre que:

Houve com relação a essa questão, a minha timidez, a gesticulação. [...] No EaD é complicado, porque você em frente às câmeras não pode se movimentar muito, porque isso vai tirar atenção do conteúdo e eles vão ficar prestando atenção no seu movimento. [...] Eu treinei muito.

As dificuldades de adaptação surgiram em decorrência da timidez e do controle sobre a gesticulação e para isso, a professora teve que treinar bastante a postura para não distrair os discentes ou desviar a atenção. Embora tenha colocado a timidez e o ato de gesticular como desafios para a adaptação com a EaD, na execução da aula, a professora estava calma, segura e não realizou gestos em nenhum momento. Isso indica que o treinamento a ajudou na prática.

Mariana relatou que não teve dificuldades de adaptação porque, possui domínio sobre os conteúdos da disciplina e não se intimidava com as câmeras. Dessa maneira ela expôs:

Não tive dificuldade de adaptação porque eu tinha o conhecimento da língua, daquele assunto que eu tava explicando e eu não tenho dificuldade, eu não sou nada tímida com câmeras, então eu não tive dificuldades.

Desse modo, depreendemos que a professora não teve dificuldade de adaptação, ora pois em sua visão o mais importante naquele momento era ter domínio do conhecimento linguístico e do assunto. Na aula da professora, é perceptível que ela não teve dificuldade de adaptação com a EaD. Ela lecionou de forma clara, como se estivesse na modalidade presencial. Não estava nervosa e nem apreensiva.

6.6 Avaliação: como pode ser o perfil docente

Diante da experiência das professoras com o ensino a distância, sugerimos que elas mesmas falassem sobre as características que o profissional tem que ter ao decidir atuar nessa modalidade. Não se trata de impor características a quem queira ensinar línguas a distância, mas trata-se de direcionamentos para a competência profissional.

Assim, Júlia adverte que o professor que deseja atuar na EaD tem que refletir sobre a práxis o tempo inteiro e criar condições para adaptar a aula a distância, às reais necessidades dos alunos com o idioma alvo de aprendizagem.

Júlia expõe que:

Tem que ser uma pessoa que reflete sobre isso o tempo inteiro, não pode ser uma pessoa acomodada. De apenas reproduzir a coisa, vez após vez, porque nós temos uma dificuldade no ensino a distância, tem uma turma e você não sabe quem é aquele aluno. Isso dificulta porque você não pode adotar um parâmetro pra adaptar tua aula pras reais necessidades dos alunos.

Compreendemos que o profissional que deseja atuar no ensino de inglês a distância tem que ser reflexivo. O docente há de adotar algum parâmetro conforme sua experiência para adaptar suas aulas às necessidades reais dos alunos com a língua estrangeira.

Apesar da pouca experiência que teve, a professora mostrou-se reflexiva, o que não dava muito certo numa aula e o que não garantia tanto retorno, sempre procurava melhorar, pedia ajuda da professora assistente. Importante a reflexão sobre a criação de parâmetros para adequar as aulas à realidade dos alunos.

Luísa destaca que o docente tem que ter a mente aberta, ter conhecimento básico de informática e estar disposto a aprender e estudar sobre a temática da EaD, além de estar aberto para críticas. Precisa aprender a trabalhar a timidez e a oralidade.

Luísa evidencia que:

Primeiro, ele tem que ter a mente aberta, estar disposto a aprender. [...] Esse profissional tem que entender que ele vai precisar estudar, ele tem que tá aberto a críticas, porque você vai ser corrigido. [...] Ter o mínimo de conhecimento em informática. Ter um pouquinho de abertura pra trabalhar a timidez, a oralidade.

Portanto, o professor que queira atuar na EaD tem que ter a mente aberta e estar disposto para adquirir novos conhecimentos, mesmo porque as críticas construtivas surgirão para integrá-lo à modalidade. O conhecimento básico de informática é relevante, bem como a abertura para trabalhar a timidez e a oralidade.

Mesmo com pouca experiência, a professora na prática venceu a timidez e estava sempre disposta a ouvir as críticas que melhorariam sua performance. Considerou muito importante desenvolver a competência tecnológica para aperfeiçoar seu trabalho com a EaD. Um ponto interessante por parte da docente foi essa pré-disposição a aprender com experiências que não deram muito certo.

Mariana considera que o professor que deseja atuar na EaD, deve ser articulador e se utilizar de estratégias para fazer o aluno sentir a importância do aprendizado da língua inglesa. Sendo basilar, atentar para as necessidades reais dos discentes, ressaltando a contribuição da aprendizagem da língua estrangeira para a vida pessoal e profissional.

Logo, em suas palavras Mariana diz:

Eu acho que ele tem que ser aquele professor articulador, como assim articulador? É no sentido de usar de estratégias pra fazer o aluno sentir a importância do aprendizado da língua. Ele ir direto na necessidade do aluno, não porque a sociedade impõe, mas porque ele tem que ver que a língua inglesa vai contribuir tanto na esfera pessoal quanto profissional. Então, eu trabalho muito com a necessidade.

Dessa maneira, o professor que deseja atuar na EaD deve ser articulador, ao fazer com que os discentes sintam a importância de se estudar a língua inglesa. Trabalhar as necessidades a serem suprimidas com o aprendizado da língua é útil, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira contribui significativamente com a vida pessoal e profissional do aprendiz.

A professora, em sua prática, procurou fazer com que o aluno despertasse o interesse pela língua, motivando-o a questionar o porquê do uso de palavras em língua inglesa em estabelecimentos comerciais, blusas, produtos e assim por diante.

Defendemos que não existe uma prescrição de como tem que ser o professor e como tem que agir. Porém, julgamos necessário que o professor que vai atuar na EaD seja flexível a críticas e que tenha disposição para o trabalho em equipe. Preferencialmente, ele ou ela tem que estar envolvido desde o processo de concepção do curso, até o momento em que tem que ministrar a aula ao vivo, a distância.

O ensino a distância propicia o aperfeiçoamento das práticas dos professores, posto que muitas reflexões são realizadas quando ocorrem situações como: dificuldades de aprendizagem com o idioma, com tarefas, pronúncia e assim por diante. Também não se trata de que o profissional tem que dominar tudo sobre a modalidade, já que à medida que adquire experiência, torna-se mais perspicaz com os instrumentais.

Desse modo, neste estudo constatamos que o trabalho intuitivo de professoras com a EaD também deu certo e foi bem enriquecedora a experiência para a formação das docentes. Ainda, salientamos que o docente de línguas também precisa ter disposição em aprender a lidar com as novas tecnologias no ensino.

- A própria prática e a colaboração da instituição

Em referência à avaliação da própria prática e o apoio institucional para que sucedesse bem o processo, Júlia reforçou que a questão da adaptação com o ESP a distância é algo pessoal. A instituição colaborou bastante para tirar dúvidas quanto ao uso das ferramentas de ensino da EaD e sempre que ia à escola contava com ajuda e suporte da equipe técnica responsável pela modalidade.

Assim, Júlia expressa:

A instituição colaborou bastante, teve bastante paciência comigo por conta da minha dificuldade com os instrumentais, colaboraram bastante. Sempre que eu ia na escola tinha ajuda. É uma questão mesmo de adaptação minha, pessoal com a questão da EaD.

Há de se entender que a professora teve muita dificuldade com a EaD, especificamente no uso dos recursos tecnológicos, o que considerou uma questão pessoal. Entretanto, a instituição colaborou para que fossem sanadas as dúvidas e as dificuldades com os recursos que poderiam ser aplicados nas aulas.

Conforme a execução da aula, a instituição favoreceu o bom desempenho da professora com a EaD. Ela avaliou a própria práxis positivamente e o que mais a ajudou a enriquecer sua experiência foi o trabalho intuitivo, ou seja, a própria profissional foi verificando o que poderia melhorar e até que ponto a instituição poderia dar sua colaboração para o bom andamento do curso.

Assim, a professora se apropriou muito bem das novas tecnologias utilizadas na EaD, remodelando seu estado letrado, com a melhora no uso crítico das tecnologias no ensino (SOARES, 2002, p. 151). Ela teve dificuldades no início, mas o que aconteceu é que ela teve que entrelaçar o que ela já fazia antes, que era ministrar aulas no ensino presencial, porém dessa vez com o uso das TIC e essa mudança acarreta a modificação da postura da professora (BUZATO, 2006, p. 10). Ela teve bom progresso no seu nível de LD e conseguiu lecionar com qualidade a disciplina inglês instrumental.

Luísa declarou que os profissionais que têm atuação no estúdio, nas áreas artística e comunicacional são excelentes. Eles preparam o professor para ministrar aulas em pouco tempo. Os profissionais da informática também têm a maior paciência para ensinar a explorar o AVA. Entretanto, destacou que a parte pedagógica mereceu maior destaque para melhorar a práxis.

Atestamos com o seguinte trecho:

Olha eu posso te dizer que tanto o pessoal de estúdio são de excelente qualidade, quanto os profissionais da área artística, da área de comunicação também. Eles te preparam em pouquíssimo tempo, uma semana. O pessoal de informática que tem a maior paciência pra te ensinar naquela plataforma. Agora a parte pedagógica pode melhorar.

Portanto, a professora elogia o apoio por parte da instituição que disponibilizou profissionais da área de artes, comunicação social e da informática para prepará-la em pouco tempo para ministrar aulas na EaD com qualidade. Contudo, ela julgou necessária a dedicação de mais tempo e foco para aperfeiçoar a parte pedagógica.

A docente avaliou positivamente a própria práxis e reiterou o apoio da instituição para que desenvolvesse o melhor trabalho possível, o que é verificado conforme a qualidade da aula, que é muito boa. Como reflexão seria interessante a visão mais pedagógica sobre o uso das ferramentas dessa modalidade, o foco mais direcionado ao ensino.

A professora foi adiante com os eventos de LD na EaD e ressignificou a leitura, a escrita, a produção de sentidos e o uso da tecnologia em sala de aula nesse contexto prático (SELFÉ, 1999, p. 48). O treinamento e a equipe fizeram com ela desenvolvesse as práticas de ensino mediadas pelas tecnologias e com o uso crítico dessas ferramentas, a serem aplicadas nas atividades escolares com a linguagem (XAVIER, 2002, p. 60). O que prevalece é sempre a experiência, com a fusão dessa formação para atuar na EaD, o que sempre enseja resultados positivos.

Mariana avaliou a carga horária como muito reduzida, com somente quarenta horas/aula. Ela queria ter ministrado mais aulas. Assim, Mariana se expressa: “Me deram poucas horas, eu queria mais. A gente fica com uma sede pra dar mais aula. Eu acho que eu preciso de mais oportunidade.” Ela ponderou que precisava de mais horas/aulas para realizar um bom trabalho. Relata ainda que a EaD surgiu na vida profissional dela como mais uma oportunidade de trabalho, tão logo deseja retornar a essa modalidade.

Ela avaliou como uma boa experiência sua performance na EaD, mas considerou a carga horária de quarenta horas muito reduzida para desenvolver seu trabalho com a leitura em língua inglesa. A carga horária de cinquenta minutos para cada uma das seis aulas fez com que ela não explorasse muitos conteúdos nas aulas.

Logo, a instituição precisa reavaliar o desenho curricular do curso e reformular a carga horária da disciplina língua inglesa instrumental, de modo que a professora possa dar conta das reais necessidades dos estudantes com a aprendizagem do inglês e para o desenvolvimento de mais práticas nos eventos de letramento e sua consequente ampliação (BUZATO, 2006, p. 10).

6.7 Interação na EaD

Acerca da interação, Júlia não sabe como foi o processo por completo da interação entre professor, estudantes e tutores. O canal para a comunicação, nesse caso o *chat* estava aberto, mas poucas vezes os alunos faziam perguntas.

Logo, Júlia explica:

Aí eu já não sei te dizer direito. O pouco retorno que eu tive foi o erro de uma questão. Na hora das aulas, os alunos faziam poucas perguntas, uns diziam que estavam entendendo, outros também não diziam nada. Mas o canal tava aberto pra comunicação e respostas, pra tirar dúvidas.

Para a professora a interação tinha as ferramentas tecnológicas para ocorrer da melhor maneira possível, porque o canal estava sempre aberto para a comunicação entre os alunos e o professor. Ela sentiu a necessidade de estímulo para o uso do *chat* para fornecer e receber *feedbacks*.

Na prática, a professora poderia ter encorajado mais a participação e melhorado a interação. Em alguns exercícios, devido a pressa de encerrar as aulas, não houve interação com os alunos dos diferentes polos, nas aulas ela poderia ter cobrado mais a participação junto dos tutores presenciais que mantinham a comunicação com a professora assistente que, por sua vez, comunicava a professora formadora. Assim, o canal para a comunicação estava aberto, faltou somente o estímulo para a participação e a interação.

A interação ocorre normalmente na EaD, o que verificamos no caso de Júlia é que ela não explorou as ferramentas disponíveis como o *chat*, o fórum e o *e-mail* para interagir. Estudar a distância é se apropriar das novas tecnologias disponíveis ao ensino para interligar sujeitos que estão em lugares e tempos diferentes. A esta altura, Moran (2002, p. 2) justifica que as tecnologias vão mediar o ensino, aprendizado e a dialética ocorre desde que seja estimulada e impulsionada a interação por meio desses aparatos disponíveis. Houvera essa necessidade da docente estimular mais a interação, mesmo porque o canal de comunicação estava sempre aberto.

Há a primordialidade de refletirmos também, de acordo com Lévy (1994, p. 12) sobre o modo a qual as TIC têm ampliado a comunicação humana, isto é, o ciberespaço passou a integrar uma nova rede de comunicação e interação. Assim sendo, a interação tem que ser incentivada e ocorrer no ciberespaço, por meio do computador, do *tablet*, do celular e assim por diante, utilizando as ferramentas como fóruns, *chats* e *e-mails*.

Luísa considerou a interação boa, mas achou que poderia ter sido melhor. O contato com os tutores a distância e presencial era por meio da coordenadora do curso. Ela pontuou que a comunicação poderia ser mais direta entre os sujeitos da EaD.

Luísa externa que:

Eu acho que foi boa, mas eu acho que pode melhorar. Meu contato tanto com o tutor a distância, quanto com o presencial era por meio do coordenador de curso. Eu acho que poderia ter uma linha mais direta do professor formador com os tutores e com os alunos também.

Ajuizou, portanto, a professora que a interação poderia melhorar, se dando de forma mais direta entre professor e tutores a distância e presencial. Ela sugeriu inclusive mais comunicação com os estudantes. No começo das aulas, a docente não interagiu muito com os estudantes e nem incentivava a participação, relatava ainda que era muito difícil a comunicação, entretanto, à medida que progrediu com o número de aulas, passou a sentir-se mais confortável, incentivando a participação discente.

Vimos que a interação acontece normalmente na EaD e, para isso, basta que utilizemos as ferramentas como o fórum, o *chat*, o *e-mail* e na própria plataforma de aprendizagem há a

possibilidade de que a professora e os estudantes troquem mensagens entre si. Nesse caso, no que diz respeito à comunicação entre a professora, os estudantes e os tutores presenciais e a distância, temos que delinear a espacialidade em que cada um dos profissionais atuam: o professor formador ministra as disciplinas e não possui contato com os estudantes somente com os tutores, o tutor presencial atua nos polos de apoio e possui um contato face-a-face com os estudantes e o tutor a distância possui um contato virtual com os estudantes podendo se dar de forma síncrona ou assíncrona.

A professora foi responsável por elaborar e ministrar as aulas, as avaliações e o material didático. Quem a ajuda no processo interacional são os tutores a distância e presencial. O tutor a distância vai ajudar na mediação do processo pedagógico para os alunos que estão geograficamente distantes e o tutor presencial vai tirar as dúvidas dos estudantes em encontros, pelo menos uma vez na semana. Posto isso, alicerçados em Machado e Machado (2004, p. 6-8), podemos afirmar que as interações entre os sujeitos da EaD vão acontecer de forma diferente, posto que a tutoria presencial e a distância vão auxiliar no trabalho do professor, assessorando-o e minimizando as dúvidas e dificuldades dos estudantes, comunicando ao professor formador que é responsável pela disciplina o que é preciso melhorar para que os estudantes possam ter o melhor rendimento possível. Isso deve ocorrer na prática e para isso se efetivar os sujeitos têm que estar conscientes a respeito de seus papéis na dinâmica do ensino e aprendizagem.

As distinções das funções de cada sujeito na EaD não ficam claros na fala da professora. Isso corrobora para que possamos refletir o quão é importante que cada sujeito desenvolva suas funções no processo interacional e discursivo, principalmente o próprio aluno.

Mariana proferiu que a interação com tutores e coordenadores foi boa. Já com os discentes é uma questão de hábito. Precisa ser resolvido esse impasse acerca do costume de interação no ambiente virtual entre professor e alunos.

Mariana comunicou o seguinte:

Olha professor, tutor, coordenadores sim. Mas, com aluno tudo é uma questão de hábito. Nós não temos o hábito. [...] Nunca vão se igualar, eu defendo a modalidade presencial nesse processo de ensino-aprendizagem por conta do contato. [...] Há muitas coisas a serem melhoradas inclusive a interação.

Assim, constatamos que a interação foi boa entre a professora e os tutores, já com os alunos é uma questão de hábito, costume. Ela considera que a interação na modalidade presencial é melhor devido ao maior contato e interação.

Na prática, a professora interagiu muito pouco com os alunos que estavam em diferentes localidades, ou seja, polos distintos. Como docente, ela tinha autonomia para promover a

interação com os estudantes, como foi muito reduzida a carga horária, não deu de ela sugerir a interação como hábito. Ela não propôs nenhuma intervenção para melhorar essa comunicação com os discentes.

Uma intervenção importante nesse caso seria fazer o que propõe Silva (2004, p. 2), na qual a autonomia do estudante deve ser encorajada por meio da interação e da motivação. Há de se ressaltar ainda o que afirma Gomes (2005, p. 6) que na sua experiência com o ensino de inglês a distância chegou à conclusão de que a interação na EaD é muito importante, entretanto, demanda tempo e uma boa equipe com tutores. Há a manutenção, pela professora, de que o ensino presencial é melhor do que o a distância. Sustentamos que não há diferença entre essas modalidades, o diferencial é que no ensino a distância, as tecnologias mediam o aprendizado. Esta diferenciação, conforme propõe Preti (2002, p. 6), é meramente retórica, ou seja, a nível discursivo.

Ressaltamos que a interação na EaD aparentemente parece ser algo inviável ou não possível, contudo, ela acontece normalmente. A única diferença é que são utilizadas ferramentas específicas para este fim, como o *chat* nas aulas ministradas pelo professor formador, em que é possível a interação em tempo real com os estudantes. A troca de mensagens pelo *e-mail*, tira-dúvidas presente no AVA, dentre outras possibilidades.

A questão é que a interação pode e deve ocorrer, mas ela tem que ser encorajada pelos sujeitos envolvidos na EaD, principalmente pelo professor formador e pelos tutores presencial e virtual. É de grande importância também a interação nos fóruns da disciplina, para que se estreitem esse contato, embora de maneira virtual. Não há o que reclamar sobre a interação, mister se faz um planejamento para utilizar as ferramentas certas para se promover diálogos com e sobre a disciplina, os conteúdos, as satisfações, insatisfações e dificuldades. A progressão da aprendizagem também pode ser verificada por esses canais de interação.

Uma questão importante para refletirmos é que as novas tecnologias também são alvo de críticas, ainda mais tratando-se da EaD. É um desafio, por exemplo, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, através da mediação tecnológica, visto que o ideal é que o ciberespaço proporcione a interação, a autoria e o trabalho de produção colaborativa (MENDES et al., 2007, p. 3). O LD não deve buscar usuários e nem consumidores de tecnologia e sim desenvolver a autoria e a criticidade ao desnaturalizar a realidade vivenciada pelos discentes e professores.

A interação na EaD não pode ser um elemento obrigatório e passível a contabilização de conceito na disciplina. O AVA é um espaço para a autoria do estudante, bem como para acompanhar e avaliá-lo. Esse acompanhamento da interação e da participação se configura

como um verdadeiro desafio também, a menos que as turmas sejam compostas por um número reduzido de cursistas.

- Avaliação: carga horária

Júlia com relação à carga horária da disciplina relata que tem que ser maior e teria que passar de quarenta para sessenta horas. O professor sempre quer uma carga horária maior, mas outra questão que tem que ser levada em consideração é a finalidade do curso. A disciplina de língua inglesa instrumental é só a ponta do *iceberg* e o aluno deve buscar mais conhecimento.

Júlia expõe que: “[...] A gente sempre quer uma carga horária maior. Eu sempre acho que precisa de mais, mas tem que levar em conta qual a finalidade do curso e que aquilo é a ponta do *iceberg* e o aluno pode buscar posteriormente, mais conhecimento.” A docente não se conformou com a carga horária reduzida da disciplina, assim, ela sugeriu sessenta horas, ao invés de quarenta, mas o curso tem uma finalidade e esse componente curricular é como se fosse a ponta do *iceberg* onde o aluno tem que buscar mais conhecimento.

Na realização da aula, a carga horária de quarenta horas, veemente, não colaborou com a docência da professora, já que desse total ela ministrou somente seis aulas a distância, cada uma com cinquenta minutos e as horas restantes foram computadas com outras tarefas no AVA. A disciplina de IFE é muito prática, logo requer uma carga horária maior para sua realização.

Seria interessante o aumento da carga horária para que a disciplina fosse melhor oferecida, dado que requer bastante a prática da leitura. A carga horária reduzida pode vir a inviabilizar o ensino das habilidades comunicativas da leitura, escrita, fala e compreensão auditiva (DURAN, 2008, p. 12). Ao partir desse pressuposto, teremos qualidade no ensino se a carga horária e o número de aulas forem maior, consequentemente outras atividades podem ser sugeridas e aplicadas.

Luísa considerou necessário o aumento da carga horária para estimular o trabalho com outras propostas de atividades e habilidades linguísticas, como com o exercício da pronúncia e oralidade, posto que, afirma que os discentes querem e sentem essa necessidade de se ouvirem, tendo em vista que a sala de aula vai ser um espaço em que eles têm a oportunidade de usarem a língua inglesa.

Assim, Luísa relata que: “[...] já fiz uma sugestão de aumento de carga horária, [...] pra gente fazer outras atividades que pudessem trabalhar pronúncia, pudesse trabalhar a oralidade. O aluno quer se ouvir.” Ela sugeriu o aumento da carga horária para desenvolver atividades que envolvam a oralidade, a língua em uso. Defende que os alunos querem ouvir um ao outro.

A docente reclamou bastante da reduzida carga horária. Sentiu a necessidade de trabalhar com a comunicação em língua inglesa. Para isso, sugeriu o aumento das horas/aulas. Desse modo, mostra-se que quer ir além da disciplina, incentivando os estudantes a usarem a língua.

Apesar da problemática da carga horária, o que é relevante, nesse caso, é a preocupação da docente em fazer com que os estudantes aprendam a utilizar a língua oralmente. Independente da modalidade, a aprendizagem pode ter seu papel ampliado, dado que o ensino mediado pelo computador e a distância potencializam a responsabilidade e o comprometimento de aulas com foco no desenvolvimento de habilidades comunicativas, a leitura, a escrita, a fala e a compreensão auditiva (SALES, 2015, p. 72); (LIMA, 2012, p. 39); (ESTIVALET, 2012, 156). Várias são as mídias disponíveis na *internet* e que podem ser utilizadas para potencializar essas habilidades comunicativas em sala de aula: textos autênticos, vídeos, imagens, *homepages*, *podcasts*, dentre outras.

Mariana sugeriu que a carga horária tem que ser ampliada, para aumentar as responsabilidades dos alunos sobre a própria aprendizagem. Assim, ela discorre que: “A carga horária tá pequena. Teria que ter mais hora aula *online* e se dedicar mais, porque dependendo da responsabilidade do aluno, o tempo é muito pouco”.

Compreendemos que há uma crítica com relação à carga horária de que precisa ser aumentada. Com o aumento das horas/aulas, os alunos têm a possibilidade de fazer mais atividades e a docente desenvolve sua aula com uma maior variedade de recursos, o que resultaria no melhor aproveitamento da disciplina.

A carga horária não cooperou com a prática da professora, ela preferiria ter ministrado mais aulas até mesmo para explicar com mais calma e detalhes alguns assuntos. É possível verificar que a correção das atividades é sempre muito rápida, o que faz com que o aluno não reflita tanto sobre o assunto e os conteúdos, isto é, com o que lhe foi proposto. A professora ministra as aulas, além disso, outras atividades são desenvolvidas no AVA e, por sua vez, cada atividade requer mais tempo para ser resolvida pelos estudantes. Assim sendo, com o aumento da carga horária, os discentes também têm o aumento de suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Finalizando a seção, pudemos verificar que Júlia, Luísa e Mariana tiveram um grande desafio com o ensino de língua inglesa instrumental a distância, isso porque elas sempre trabalharam na modalidade presencial e ministrar aulas neste cenário gerou um certo desconforto que com a ajuda institucional e da equipe responsável pela EaD na escola, elas conseguiram lograr êxito no ensino e venceram as adversidades: de ministrar a aula para

câmeras, utilizar os instrumentais da EaD, interagir com os estudantes e a carga horária ínfima de quarenta horas para ministrar uma disciplina desse teor.

O LD se constitui como um recurso para ampliar o uso dessas tecnologias de forma crítica. Sabemos que, neste caso, a tecnologia é uma maneira de democratizar o acesso à educação, visto que a EaD surgiu para isso, para dar conta de outras demandas na esfera educacional, principalmente para aqueles que estão distante geograficamente e ou que não dispõem de tempo para ocupar as salas de aula presencial, porque trabalham ou realizam outros afazeres.

As professoras encararam a experiência de atuar na EaD positivamente, reconheceram a necessidade de algumas melhoras a serem realizadas no âmbito da oferta da disciplina de língua inglesa instrumental, a saber: ampliação da carga horária da disciplina, de quarenta para sessenta horas, a elaboração de um novo desenho curricular do curso baseado na análise das necessidades dos estudantes, o planejamento sucinto de cada aula a ser ministrado, a criação de um material didático pelo próprio professor, a ênfase mínima sobre os aspectos gramaticais da língua, a necessidade de formação continuada na área da EaD e treinamento para a utilização e aplicação das novas tecnologias na docência virtual.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação principal desta pesquisa surgiu da necessidade de ancorarmos o ensino de língua inglesa a distância, com o uso das TIC empregadas nessa modalidade. Então, por meio da análise da experiência de professoras de inglês com a EaD, buscamos otimizar o ensino e a aprendizagem de inglês nesse contexto. A partir da experiência com a tutoria presencial no curso de Letras em uma instituição particular, nos interessamos bastante por pesquisar a temática da EaD e a percepção de professoras acerca de suas próprias atuações no ensino a distância, com a disciplina língua inglesa instrumental, no ensino técnico.

No que diz respeito ao contexto ora estudado, consideramos interessante enquanto proposta para pesquisa um estudo sobre a análise das necessidades dos estudantes com a língua inglesa, no âmbito do curso técnico em informática e em meio ambiente, com o objetivo de alinhar o desenho do curso às reais necessidades com o uso da língua estrangeira., visto que os cursos são profissionalizantes. Por conseguinte, as ementas da mesma disciplina podem ser alteradas conforme essa nova reconfiguração da disciplina por meio de estudos dessa natureza.

Outra contribuição necessária é a realização de um estudo que verse sobre a interação entre os estudantes de língua inglesa e os tutores, tanto presencial quanto a distância, no sentido de construir o conhecimento. Temos que admitir que a interação é uma questão muito relevante nesse contexto, porque é por meio dela que há a troca contínua de saberes. Com isso, podemos desenvolver uma pesquisa a respeito de que modo a tutoria pode dar maior suporte ao trabalho do professor formador e contribuir com o rendimento dos discentes na disciplina de língua inglesa instrumental.

A EaD permite a democratização do ensino e no estado de Rondônia contribui com este quesito. Sabemos que alguns lugares são bastante longínquos e não são atraentes para profissionais do ensino. Assim sendo, o ensino a distância se caracterizou como uma modalidade indispensável para disponibilizar formação profissional a jovens e adultos.

Seria imprescindível também um estudo acerca das percepções dos estudantes dessa instituição sobre as próprias necessidades com a disciplina de língua inglesa instrumental, já que nesse estudo, focamos apenas o público docente. Desse modo, poderíamos saber as visões do público alvo sobre a disciplina e fomentaríamos outras discussões sobre a temática e o aperfeiçoamento da oferta da disciplina a distância.

Com relação ao contexto do ensino a distância, é primordial que a instituição que pretende oferecê-la invista na formação continuada dos professores que vão atuar nessa modalidade. Sugerimos isso porque a mediação tecnológica causa uma certa resistência ao

docente, no que diz respeito à consecução de suas metas e objetivos com uma aula de língua inglesa. Portanto, é crucial que essas formações focalizem o ensino e as questões pedagógicas, justamente para minimizarmos essas dificuldades e carência de estratégias na EaD.

É importante também delimitar os papéis, isto é, a atuação de cada um dos sujeitos da EaD na prática, visto que há o professor formador, o professor assistente, o professor conteudista, o tutor presencial e o tutor a distância. A EaD não é, portanto, marcada pela unidocência do ensino presencial, em que o professor desenvolve várias atividades, ao contrário, a EaD é marcada pela polidocência, ou seja, há diferentes profissionais para determinadas ações no ensino.

Além de delimitar esses papéis de cada um na EaD, enfatizamos que o professor formador tem que participar de toda a concepção do curso em que vai atuar: desde o planejamento, produção de material didático, formação dos profissionais envolvidos, planejamento e aplicação das aulas. Entendemos que quanto mais envolvido estiver o profissional do ensino com os processos da EaD, melhores serão os impactos na aprendizagem do estudante, bem como na sua atuação.

As professoras tiveram as seguintes percepções/desafios com relação à atuação na EaD e o uso das novas tecnologias no ensino nessa modalidade:

- Pouca familiaridade com as câmeras;
- Dificuldades de falar de maneira espontânea, preparar o material e os instrumentais a serem utilizados nas aulas;
- Ficaram nervosas frente às câmeras;
- Consideraram que para cada abordagem o preparo didático é diferente e assim também ocorreu com o IFE a distância;
- Elas tiveram alguma tensão com as novas tecnologias, em virtude do uso e do amplo espectro de recursos didáticos;
- Estranharam a interação com os estudantes, por meio da tutoria;
- Concluíram que a cultura de se estudar a língua inglesa a distância ainda é principiante, que é complicado conciliar teoria/prática na EaD e que as utilizações dos recursos didáticos da EaD requerem um preparo maior, por parte do docente.

Ao longo dessa investigação e com a observação das aulas das professoras, constatamos que elas superaram esses desafios e alguns mitos que cerceiam o ensino a distância. O trabalho das docentes, realizado mais de maneira intuitiva deu conta de alcançar um ensino comunicativo

da língua inglesa. Os recursos didáticos são inúmeros da EaD somente há a necessidade de formação mais sólida para explorar o potencial das tecnologias no ensino com essa modalidade.

Como sugestão de melhorias na escola, seria pertinente um plano de ação para a formação de professores que atuam na EaD: o professor formador, o professor conteudista, o professor auxiliar, o tutor presencial e o tutor a distância. Outra questão seria o aumento da carga horária da disciplina de língua inglesa instrumental, de quarenta para sessenta horas. Com esse aumento de carga horária, outras atividades que explorassem a compreensão auditiva e a fala poderiam ser trabalhadas. A instituição também deveria propiciar a exposição do professor formador a todo o processo do ensino a distância, para que possa atender melhor às demandas da EaD.

Assim, o ensino de línguas é potencializado com a EaD, já que a *internet* dispõe de uma série de mídias que podem auxiliar no ensino-aprendizagem: textos, sons, imagens, vídeos, *podcasts*, documentários, páginas específicas e assim por diante. O professor de línguas precisa ser preparado para utilizar os recursos disponíveis e as tecnologias, de modo crítico, em se tratando dessa questão o ensino voltado para os letramentos contempla essa assertiva. Essa criticidade deve atingir também os estudantes, caso contrário, a tecnologia simplesmente será utilizada para continuar projetando o ensino tradicional.

Constatamos que, grosso modo, a EaD é confundida como metodologia. Não concordamos com esse raciocínio, haja vista que a EaD é uma modalidade que é diferente do tradicional ensino presencial. A única diferença recai na premissa de que os professores e os estudantes fazem uso da mediação tecnológica para a construção do processo educacional, estando em espaços e tempo diferentes.

Com relação à hipótese que avaliava que as professoras tiveram mais dificuldades em ministrar as disciplinas por conta da carga horária que foi muito reduzida, com somente quarenta horas e a premissa de que as que têm maior domínio sobre as tecnologias ministram as aulas com mais facilidade. Ela foi refutada, dado que embora as professoras tenham apresentado algumas dificuldades técnicas referentes ao ensino a distância, elas superaram essas limitações iniciais. A carga horária reduzida, não permitiu que as práticas variassem, com atividades que poderiam envolver/mesclar/integrar outras habilidades comunicativas.

A outra hipótese que elencamos decorre do fato de que os recursos de ensino na EaD são mais bem utilizados pelas professoras que não possuem resistência com relação à aprendizagem de uma língua à distância, embora elas possam ter suas limitações com os usos e funcionalidades dessas tecnologias. Na verdade, podemos afirmar que não é necessário o

domínio sobre as tecnologias, o que é imprescindível é a disposição do profissional para aprender criticamente a utilizar os aparatos e as ferramentas disponíveis durante as aulas.

As professoras que participaram da presente pesquisa não possuem resistência com a aprendizagem de um idioma a distância. Contudo, durante a formação para atuar na EaD, é preciso esclarecer que é possível aprender uma língua estrangeira a distância, para isso é importante mostrar como, principalmente esclarecendo o processo educacional no ensino a distância.

Desse modo, o LD auxilia o professor embasando suas práticas com os usos das tecnologias para promover a ampliação dos letramentos e uma educação linguística crítica, preocupada com a construção de uma sociedade mais igualitária, com cidadãos e cidadãs mais bem preparados para exercerem a cidadania, respeitando as diferenças e adversidades do convívio social no mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. D. et al. Perspectivas atuais da EaD: mitos e verdades. IN: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 6., 2012, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife, 2012 Disponível em: <http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2012/doc/anais/comunicacao/008_2012_ap_oral.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, 1992.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.
- BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. London: Hampshire, Macmillan, 2010.
- _____. **Ideas and options in English for Specific Purposes**. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006.
- _____. M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Campinas: IEL/Unicamp, 2007.
- _____. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V.13, n. 38, p.325-413, maio/ago.2008.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, s. l, n. 1, p. 1-4, 1980.
- CARVALHO, A. B. A web 2.0, educação a distância e o conceito de aprendizagem colaborativa na formação de professores. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2008.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CELANI, M. A. A. et al. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.
- _____; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CESARINI, P. Computers, technology and literacies. **Journal of Literacy and Technology**, Florida, v. 4, 2004. Disponível em: <http://www.literacyandtechnology.org/v4/pfvs/pfv_cesarini.htm>. Acesso em: 04 jun. 2016.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DUFF, P. A. **Case study research in applied linguistics**. New York: Taylor & Francis Group, 2008.

DURAN, M. C. G. Tecnologias, novas tecnologias e educação: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Cadernos de Educação: Reflexões e Debates**, São Bernardo do Campo, n. 14, p. 38-52, 2008.

ESTIVALET, G. L. **O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2012.

FERREIRA, L. M. C. B.; ROSA, M. A. S. A origem do inglês instrumental. **Revista HELB**, Brasília, DF, Ano 2, n. 2, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. C. D. Dificuldades e Limitações da Educação a Distância no Brasil. In: SEMANA DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO SUL-AMERICANA (SEPROSUL), 7., 2007, Salto, Uruguai. Anais... Salto: UDELAR, 2007.

FUJITA, O. M. **Do presencial tradicional ao virtual: planejamento e mudanças de postura**. 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/53200791832PM.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GARCIA, R. S. **Educação e tecnologia: desafios, limites e possibilidades**. 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_293.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons., 1997.

GOMES, A. A. Estudo de caso – Planejamento e Métodos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.

GOMES, L. F. **Inglês instrumental em cursos tecnológicos via EaD: reflexões sobre duas experiências inovadoras**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/109tcb3.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, Sep./Dec. 2006.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**. Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

1º EVENTO com foco no ensino de língua inglesa para fins específicos – Inglês instrumental. [2016]. Disponível em:

<http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=82:1d-evento-com-foco-no-ensino-de-lingua-inglesa-para-fins-especificos-ingles-instrumental&catid=1056:1980&Itemid=2>. Acesso em: 02 mar. 2016.

HUTCHINSON, J.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: CUP, 1987.

JOHNS, A. M. The history of English for specific purposes research. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Orgs). **The handbook of English for specific purpose**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013, p. 05-30.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education**. 2005. Trabalho apresentado em Opening Plenary Address to ITU Conference, Oslo, 2005.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, São Paulo, V. 4, p. 13-24, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, S. C. **Ensino de língua mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa**. 2012. 139 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. **O papel da Tutoria em ambientes de EAD**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, V. 4, n. 1, p.79-111, jan./jun. 2001.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, jul./set. 2014.

MENDES, C. C. et al. Texto coletivo: possibilidades e limites no processo de ensino aprendizagem a distância. **RENTE**. v. 5 nº 2, 2007.

MILL, D. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.

(Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MORAES, L. F. Língua Estrangeira. In: **Parâmetros curriculares nacionais - PCN+**. BRASIL. Brasília: MEC, 2007. p. 93-137.

MORAES, M. G. O papel do professor na sala de aula de leitura em língua inglesa. **Revista Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v.20, p. 55-68, jul./dez. 1992.

MORAN, J. M. **O Que é Educação a Distância**. 2002. Disponível em <www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Questionamentos legais para o avanço dos referenciais de qualidade em EaD. **Revista Colabor@**, Porto Alegre, V. 5, n. 17, jul. 2008.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, Bahia, n. 37, p. 61-74, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.93-116, 2001.

PALTRIDGE, B. Genre and English for specific purposes. In: ____; STARFIELD, S. (Orgs). **The handbook of English for specific purpose**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

_____; STARFIELD, S. (Orgs). **The handbook of English for specific purpose**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013. Introdução.

PENHA, M. R. **Configuração territorial da rede dos laboratórios de informática educativa em Rondônia e a universalização do acesso à informática**. 2008. 130 p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Velho, 2008.

PEREIRA, D. S.; BUENO, J. L. P. O uso pedagógico do *tablet* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). **Rev. EDUCA**, Porto Velho (RO), v.2, n.4, pp. 130-144, 2015.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Cuiabá, NEAD/UFMT, 2002.

Programa Ciência Sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

RAMOS, R. C. G. Curso de leitura instrumental via rede: da preparação à concretização. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. IATEFL, ESP SIG, 2008, cap. 4.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

SALES, J. T. L. **Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e a distância**. 2015. 471 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

SELFE, C. **Technology and Literacy in the twenty-first century**. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1999.

SERIM, F. **The importance of contemporary literacy in the digital age**: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy. 2002. Disponível em: <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=157>>. Acesso em: 12 maio 2016.

SILVA, A. C. R. **Educação a distância e o seu grande desafio**: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. 2004. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35980473/aluno_como_sujeito.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1470167937&Signature=ZzB6tyfZ3VuIZkYq0L2aIW9k1pc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacao_a_distancia_e_o_seu_grande_desa.pdf> Acesso em: 25 jan. 2016.

SMITH, A. **From the feel of the page or the touch of a button**: envisioning the role of digital technology in the English and language arts classroom. Spring, 2000. Disponível em: <<http://www.msu.edu/~smitha62/computer.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2006.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Ciberultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, S. A. de. **Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio**: uma proposta baseada em sequência didática. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

VALENTE, J. A. **Diferentes Abordagens De Educação A Distância**. 2000. Disponível em <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v.5, p. 383-386, set./out. 2007.

WHITE, C. **Language learning in distance education**. London: Cambridge University Press, 2003.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, 2002.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: ATUAÇÃO DOCENTE NA EAD*

Prezado (a) professor (a),

Com este questionário temos o objetivo de coletar alguns dados sobre seu perfil profissional. Ele faz parte do protocolo da minha pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Rondônia. Atestamos que sua identidade será mantida em sigilo. Obrigado por sua participação!

Nome:

Data de Nascimento:

1 Faixa etária a qual pertence:

() até 25 anos

() de 26 a 35 anos

() de 36 a 45 anos

() de 46 a 55 anos

() acima de 55 anos

2 Formação

Graduação

Curso:

Instituição:

Ano de Formação:

Especialização

Curso:

Instituição:

Ano de Formação:

Se em andamento, qual a previsão para a conclusão:

Mestrado

Curso:

Instituição:

Ano de Formação:

Se em andamento, qual a previsão para a conclusão:

Doutorado

Curso:

Instituição:

Ano de Formação:

Se em andamento, qual a previsão para a conclusão:

3 Estudou no exterior?

() Sim () Não

Se sim, qual curso e em qual instituição?

4 Há quantos anos está lecionando a disciplina língua inglesa? Continua em sala de aula? Aonde?

5 Outras informações relevantes: (se necessário)

6 Quais concepções sobre língua-linguagem e aprendizagem de línguas para fins específicos você leva em consideração no desenvolvimento de suas aulas?

7 De que maneira aconteceu o planejamento do curso de inglês instrumental com relação à determinação das necessidades, análise do público-alvo e estabelecimento de metas para a aprendizagem?

8 Quais as diferenças de uma aula planejada para o ensino presencial e uma aula planejada para o ensino a distância?

9 Você foi responsável pela criação do material didático? Como foram selecionados e organizados os conteúdos didáticos?

10 Que dificuldades foram enfrentadas frente ao desafio de se ensinar uma língua estrangeira a distância?

11 A respeito da abordagem de ensino da língua inglesa, será que houve uma adaptação ou o surgimento de uma nova maneira de se ensinar a língua inglesa por meio das novas tecnologias?

12 Você teve alguma formação para trabalhar nessa modalidade? Ela a ajudou ou você teve que desenvolver uma prática pedagógica de forma intuitiva?

13 Quais recursos você empregou para tornar o ensino mais significativo?

14 O que significou ministrar aulas com a presença de câmeras, visto que no ensino presencial há o contato face a face com o público?

15 Como as reflexões na e sobre a práxis de ensino via EaD contribuíram para o aperfeiçoamento do seu trabalho e auto-avaliação?

16 Quais problemas você enfrentou a partir do momento em que atuava no ensino presencial e passou a atuar na EaD? Houve alguma dificuldade de adaptação?

17 Na sua opinião, como deve ser o perfil do docente de língua inglesa que deseja atuar no ensino a distância?

18 Como você avaliaria a sua experiência com o ensino de inglês a distância? De que forma a instituição poderia ter colaborado mais com suas práticas?

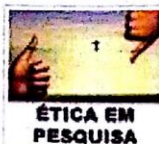
19 O que achou da interação entre professor, alunos, tutores e coordenadores? A interação foi suficiente para o desenvolvimento formativo dos estudantes?

20 A carga horária das aulas foi compatível com o trabalho desenvolvido e o grau de complexidade dos conteúdos? Que sugestões você daria para poder alcançar melhor seus objetivos nas tele aulas?

21 Em algum momento você foi instruída com relação ao uso de recursos didáticos e orientações durante as aulas?

*Questionário adaptado e baseado a partir da pesquisa de MONTEIRO, M. F. C., 2009, somente as questões de 1 a 5. As demais questões foram elaboradas pelo pesquisador com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CENTRO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: What!?! Ensino de inglês na net e a distância? Desafios, reflexões e abordagens

Pesquisador: Marcelo Leal Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49880915.0.0000.5653

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.356.897

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado refere-se a intenção de realizar um diagnóstico do ensino da língua inglesa na modalidade EAD com foco exclusivo na equipe responsável pelo ensino, compreendendo os docentes e técnicos envolvidos no processo.

O projeto está bem estruturado, atendendo aos requisitos de organização de conteúdos e sequência cronológica das partes essenciais de um projeto de pesquisa, sendo quase todos os itens claros e bem explorados, à exceção do referencial teórico que apresenta limitação quanto a citações. Contudo, não compromete o aspecto ético da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral e os objetivos específicos estão claros e coerentes com as demais partes do projeto.

Especificamente, pretende-se coletar e analisar as narrativas de experiência no ensino de inglês via EaD; descrever o processo de implementação e funcionamento da educação a distância em uma instituição pública de ensino; descrever e analisar os processos envolvidos até chegar ao produto final que é a aula em tempo real.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são apresentados de forma adequada e com clareza, tanto no projeto, quanto no TCLE. A relação risco/benefício é baixa, portanto não dificulta a realização da pesquisa.

Endereço: Av. 7 de Setembro, 2090

Bairro: Nossa Senhora das Graças

CEP: 76.821-064

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-9608

E-mail: cepi@ifro.edu.br



CENTRO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -



Continuação do Parecer: 1.356.897

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é relevante, pois pretende diagnosticar como ocorre o ensino da língua inglesa à distância, uma vez que geralmente os docentes não têm formação específica para atuar em EAD. Os resultados podem apresentar demandas quanto a necessidade de conteúdos para a formação e/ou capacitação de docentes para atuação no ensino de línguas na modalidade à distância.

As pendências na primeira versão foram resolvidas. Estavam relacionadas a falta de clareza quanto aos critérios de inclusão e exclusão e ao cronograma diferente no protocolo e no projeto anexado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão, todos os documentos obrigatórios estão com informações corretas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi classificado como aprovado, sem mais pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O proponente deverá encaminhar ao CEPI-IFRO relatórios, parcial e final, da pesquisa para fins de acompanhamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_589350.pdf	24/11/2015 18:20:11		Aceito
Folha de Rosto	capa_protocolo.pdf	24/11/2015 18:16:21	Marcelo Leal Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_2.pdf	24/11/2015 14:54:02	Marcelo Leal Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	30/09/2015 23:21:12	Marcelo Leal Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	dados_responsabilidade.pdf	17/09/2015 15:38:46	Marcelo Leal Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	coleta_dados.pdf	17/09/2015 15:37:17	Marcelo Leal Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_pesquisadora.pdf	17/09/2015 15:35:39	Marcelo Leal Lima	Aceito

Endereço: Av. 7 de Setembro, 2090

Bairro: Nossa Senhora das Graças

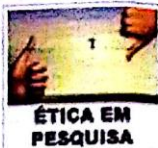
CEP: 76.821-064

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-9608

E-mail: cepi@ifro.edu.br



**CENTRO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -**



Continuação do Parecer: 1.356.897

Declaração de Pesquisadores	termo_pesquisador.pdf	17/09/2015 15:32:09	Marcelo Leal Lima	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	documento_instituto.pdf	17/09/2015 15:25:55	Marcelo Leal Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 08 de Dezembro de 2015

Giselle C. Saldanha de Andrade

Assinado por:

GISELLE CAVALCANTE SALDANHA DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Av. 7 de Setembro, 2090

Bairro: Nossa Senhora das Graças

CEP: 76.821-064

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-9608

E-mail: cepi@ifro.edu.br